

Universidad de la Habana
Facultad de Psicología

Las Estrategias de aprendizaje y su relación
con la Autoestima de los alumnos de
preuniversitario.

Tesis en opción al título de Master en Psicología Educativa

Autora: Lic. Raida Rodríguez Rodríguez

Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive"

Pinar del Río.

2005

“Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas”

Universidad de la Habana
Facultad de Psicología

Las Estrategias de aprendizaje y su relación
con la Autoestima de los alumnos de
preuniversitario.

Tesis en opción al título de Master en Psicología Educativa

Autora: Lic. Raida Rodríguez Rodríguez

Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive"

Pinar del Río.

Tutores: Dra. Gloria Fariñas León.

Dr. Luis Rodríguez Fernández.

2005

“Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas”

INDICE

Página

Introducción	1
CAPÍTULO I: Fundamentación teórica para una investigación sobre las Estrategias generales de aprendizaje y su relación con la Autoestima	5
I.1 De la actualidad del preuniversitario cubano.....	5
I.2 ¿Qué entender por Autoestima?.....	6
I.3 Tipos de autoestima.....	8
I.4 El desarrollo del pensamiento y la Autoestima en la edad “juvenil”.....	12
I.5 El Diferencial Semántico como un método de diagnóstico sobre la Autoestima.....	14
I.6 Estrategias generales de aprendizaje.....	16
I.7 Tipos básicos de Estrategias de aprendizaje.....	20
I.8 Estrategias de aprendizaje y su relación con la Autoestima.....	22
I.9 Las Estrategias de aprendizaje y el Enfoque Histórico–Cultural.....	26
 CAPÍTULO II: Metodología	29
II.1 Diseño Teórico.....	29
II.2 Diseño Metodológico.....	30
II.3 Desarrollo de la investigación.....	36
 CAPITULO III: Análisis de los resultados	40
III.1 Comportamiento de las variables individuales de personalidad.....	40
III.1.1 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de A.R.A y B.R.A.....	40
III.1.2 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de 10 ^{mo} y 12 ^{mo} grados.....	43
III.1.3 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de APP y APN.....	47
III.1.4 Análisis estadísticos de las correlaciones entre las áreas de personalidad y el rendimiento académico.....	48
III.2 Análisis del comportamiento de la Autoestima.....	50
III.2.1 Autoestima y sexo.....	50

III.2.2 Autoestima y Grado escolar.....	51
III.2.3 Autoestima y Rendimiento académico.....	52
III.3 Análisis del comportamiento de las Estrategias de aprendizaje.	53
III.3.1 Ordenamiento de las Estrategias de aprendizaje según valor de las medias.....	53
III.3.2 Significación de medias independientes en alumnos con APP y APN.....	58
III.3.3 Significación de medias independientes de las Estrategias en alumnos de ARA y BRA y de 10 ^{mo} y 12 ^{mo} grados.....	60
III.3.4 Significación de medias independientes de las áreas de Autoestima en alumnos de ARA y BRA.....	61
III.3.5 Significación de medias independientes de las áreas de Autoestima en alumnos de 10 ^{mo} y 12 ^{mo} grados.....	62
III.3.6 Correlación entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima...	64
Conclusiones.....	70
Recomendaciones.....	71
Bibliografía	
Anexos	

AGRADECIMIENTOS

- A todos los que de una forma u otra han contribuido a la culminación del presente trabajo.
- A los alumnos, docentes y trabajadores en general del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”.
- Al Dr. Luis Rodríguez Fernández por su paciencia.
- En especial a la Dra. Gloria Fariñas León por la dulzura, paciencia y la atención de que me hizo objeto.

DEDICATORIA

- A mi madre.
- A mi esposo.
- En especial a mi hija, por el tiempo que dejé de dedicarle y de quien he recibido tanto apoyo.
- A mis amigos y amigas que igualmente sufrieron las transformaciones de mi estado emocional y apoyaron constantemente.
- A la revolución, gracias a la cual he podido ser lo que soy hoy.

INTRODUCCIÓN

El uso de estrategias de aprendizaje eficientes ha sido una problemática desde que el hombre percibió su necesidad de aprender a aprender. En el pasado y el presente siglo han devenido imprescindibles modos cognitivos y metacognitivos. Han cobrado estas vitales importancias en los momentos actuales como un elemento básico en el proceso de aprendizaje. De tal corriente no ha escapado nuestro Sistema de Educación en el que se ha de tener en cuenta en todos sus niveles de enseñanza, debido a lo decisivas que estas pueden resultar, tanto para el logro de una mayor eficiencia, como de significativa autonomía en los alumnos. Al estar insertados los alumnos en un mundo donde la información crece cada vez de una manera más acelerada, necesitan de mayores recursos y de más eficientes vías que les permitan acceder, de manera consciente, a la información necesaria en cada momento de su aprendizaje y así estar en correspondencia con las exigencias de la sociedad. Un ser, así formado, estará en condiciones de aportar a la sociedad todo lo más que pueda de sí al mismo, a tiempo que se realiza más plenamente como individuo.

Si lo anterior es cierto, resulta importantísimo enseñar a los alumnos no sólo el contenido acabado sino, sobre todo, el camino, la vía, la forma de acceder a ese contenido. De ahí la vigencia que debe tener en nuestra sociedad el paradigma “Aprender a aprender”, “...considerado hoy en día como el paradigma pedagógico más eficaz al menos desde el punto de vista de la instrucción, por asumir de un modo explícito y conciente la problemática de las exigencias que a la preparación escolar exigen las condiciones del mundo actual..” (Rodríguez, L., 2003). Según dichas exigencias necesitamos formar un aprendiz estratégico, o sea, un alumno capaz de explotar óptimamente sus potencialidades cognoscitivas en función del uso de ciertas estrategias de aprendizaje.

Para iniciar este proceso se necesita partir del análisis de si nuestros alumnos despliegan o no estrategias de aprendizaje durante su actividad de estudio, tema ya abordado por (Salazar, M., 1999); (Blagoeva, D., 1999); (Hernández, C., 1999), pero en

condiciones y enseñanzas diferentes. Estas autoras, en sus resultados, obtienen algunas aproximaciones empíricas hacia las Estrategias Generales de Aprendizaje desplegadas por los alumnos en distintos niveles de enseñanza y algunas posibles relaciones de dichas Estrategias Generales de Aprendizaje con variables de personalidad como autoestima, motivación y otras. Sin embargo, en sus trabajos, no se aborda directamente una tentativa de confirmación al menos probabilística, de dicha relación, por lo que al revisar esta y otras bibliografías surgen preguntas tales como las siguientes:

- ¿Influye en la capacidad de aprender de los alumnos el juicio que poseen de sí mismos?, ¿Y en sus posibilidades de aprender a aprender?
- ¿Cuán capaz de utilizar Estrategias de aprendizaje eficientes es el alumno que tiene una Autoestima predominantemente positiva?, ¿y el que tiene autoestima predominantemente negativa?
- ¿Existe alguna relación entre el aprendizaje, las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima de los alumnos?

A partir de las anteriores interrogantes se formula lo que constituye el **PROBLEMA** de esta investigación, expresado como: ***¿Cuál es la relación entre las Estrategias de aprendizaje que usan los alumnos y la Autoestima de estos?***

Para dar respuesta al problema anterior, se debe cumplir con el siguiente **OBJETIVO**: ***Determinar las posibles relaciones existentes entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Gúterres Holmes” del municipio de Pinar del Río.***

Este objetivo que se ha identificado como general, su cumplimiento lleva implícito la consecución de los siguientes **objetivos específicos**:

- **Identificar** el tipo de Autoestima de los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Pinar del Río.
- **Identificar** las Estrategias de aprendizaje que usan los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Pinar del Río, según el tipo de Autoestima identificado para cada uno de ellos.
- **Establecer** la relación entre las Estrategias de aprendizaje que usan y el tipo de Autoestima que predomina en los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Pinar del Río.

En aras de dar respuesta al problema científico formulado para esta investigación, se ha estructurado esta en tres capítulos que se describen a continuación:

- I. En el Capítulo I se aborda todo el marco teórico para dar tratamiento al problema científico. Se hace un análisis de los antecedentes y necesidades actuales de las Estrategias Generales de Aprendizaje y la Autoestima en torno a los aspectos teóricos y metodológicos de ambas dimensiones desde una base dialéctica y los fundamentos del Enfoque Histórico-Cultural.
- II. El Capítulo II referido al diseño metodológico, aborda el análisis de uno u otro paradigma, según la necesidad investigativa, para la comprensión de la dialéctica del objeto de la investigación. Se identifican las técnicas y procedimientos que van desde lo cualitativo a lo cuantitativo y viceversa, en interacción dialéctica. Así, por ejemplo se utilizaron técnicas apoyadas en el Diferencial Semántico y procesamientos a partir del paquete estadístico SPSS en su versión 7.5 del 1998.
- III. En el Capítulo III se describe el análisis de los resultados obtenidos para dar cumplimiento al objetivo planteado, a través del análisis de las Estrategias de aprendizajes, su frecuencias de uso, según el tipo de Autoestima identificado en los alumnos, y una correlación entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima, a partir del despliegue de esta última en sus dimensiones e indicadores, establecidos estos como resultado de la investigación.

Tomando en cuenta las características del estudio y la correspondencia entre el marco teórico y los hallazgos empíricos, esta investigación reviste una gran importancia por cuanto permite: establecer teórica y empíricamente las relaciones entre Autoestima y Estrategias de aprendizaje, más allá de lo que pudiera encontrarse por azar. Otro aspecto de relevancia lo constituyen: la sistematización de bibliografía sobre el tema, la elaboración de un instrumento (Diferencial Semántico) sobre autoestima, de fácil aplicación y calificación, la posibilidad de generalizar este instrumento en otras investigaciones, así como el establecimiento de ciertas relaciones significativas y su magnitud, entre Autoestima y Estrategias de aprendizaje. Estas pueden ser utilizadas en el planeamiento estratégico de la dirección del aprendizaje por parte de los docentes los que, como consecuencia, ampliarán sus conocimientos sobre los procesos que ocurren durante la actividad de aprendizaje. Lo anterior repercutirá en mejor tratamiento a las diferencias individuales de sus alumnos para contribuir de una manera más eficiente a la formación integral de la personalidad de estos.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS GENERALES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA.

I.1 De la actualidad del preuniversitario cubano.

Desde hace algunos años debido a las dificultades detectadas en la enseñanza media, se inició en el país todo un proceso de transformación de este nivel, como parte del proceso de transformaciones que experimenta la escuela cubana dentro de la actual batalla de ideas. Como todos, el nivel medio superior de enseñanza ha debido ajustarse a las necesidades y exigencias de los egresados del nivel precedente.

Al hacer un análisis detallado de la formación que deben tener los alumnos, sobre la base del vencimiento de los objetivos de la Secundaria Básica luego de sus transformaciones, los objetivos propuestos a lograr en la Educación Media Superior y tener en cuenta planteamientos realizados por los miembros de la FEEM en su X Congreso sobre la igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los jóvenes, la necesidad de continuar perfeccionando los métodos de trabajo político a través del debate abierto y profundo con los alumnos y su incorporación consciente a la observación y posterior reflexión de los temas tratados en las mesas redondas, la dedicación e interés por el estudio consciente, el finalismo y el fraude académico, la retención escolar a partir de una mejor organización y un ambiente más favorable...” , era necesario hacer determinadas transformaciones en este nivel tales como:

- Formar grupos de entre 30 y 35 alumnos, en la medida que se disponga de cantidad de profesores y locales suficientes.
- Los profesores deben impartir las asignaturas por áreas del conocimiento, de forma tal, que cada grupo tenga cinco profesores: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Humanidades, Inglés y Educación física.
- Los profesores guías solo impartirán la docencia a su grupo.

- Diseñar la etapa de nivelación de manera que en ella se concrete a partir de la entrega pedagógica y el diagnóstico inicial, para saber cuáles son los problemas de los alumnos que se resolverán y su evaluación.
- Establecer en este tipo de centro el cargo de Vicedirector de Trabajo Educativo.

Dichas transformaciones permitirán dar continuidad a la formación de los alumnos a partir de las nuevas condiciones de la escuela cubana actual, sin dejar de tener en cuenta las características psicológicas del joven que en ella se ha de preparar. Una de las características de la personalidad, que cada vez cobra mayor interés, lo es la Autoestima que constituye variable de esta investigación.

I.2 ¿Qué entender por Autoestima?

A partir de considerar que la Autoestima es un elemento impulsor o de freno del desarrollo de la personalidad del sujeto, y como que para la Pedagogía cubana fiel seguidora de las ideas de José Martí y algunos pedagogos cubanos, en los momentos actuales en que nos encontramos inmersos en una revolución educacional con énfasis en el alumno y su aprendizaje, cobra un significativo valor hacer un diagnóstico cada vez más acabado de nuestros educandos. De manera que se propicie un mayor acercamiento del maestro a las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos, se hace necesario investigar sobre las distintas dimensiones de la personalidad y dentro de estas cobra cada vez un importante lugar la Autoestima.

Etimológicamente el término Autoestima se forma al unir el prefijo griego "auto" que significa: "por sí mismo", "por uno mismo" o "propio"; y la palabra castellana "estima", cuyo significado es: valoración, aprecio, consideración, respeto y cariño; o sea, Autoestima como palabra significa: "Afecto por uno mismo".

Filosóficamente Autoestima o "amor propio" es "la perspectiva individual del querer (ser) y la autoafirmación de lo humano en las relaciones intersubjetivas". Savater, F.(1988)

Psicológicamente la Autoestima es "...la autovaloración generalizada, el grado de aceptación o no aceptación de uno mismo como personalidad". Petrovski, A.V. (1985).

Mientras que:

- Barquero. J. (2003), considera que: "... La Autoestima es un juicio de valor sobre uno mismo".
- La Autoestima es la función de evaluarse a uno mismo, por lo que implica por un lado un juicio de valor y por otro un afecto que le acompaña. Portal de Desarrollo Personal (2004) o Madrazo Cuellar M.J, (2005), García Ortega V. (2005), quien considera: ...“La Autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad.”...
- Colectivo de Autores. (1995). que consideran la Autoestima como autoconocimiento, es decir, como *“...conjunto de ideas, valoraciones que tiene el sujeto acerca de sí mismo y entendida como imagen del sujeto de su propia personalidad”*.
- Autoestima “es el grado de valoración positiva o negativa que una persona tiene de sí misma, es decir, cuanto se quiere, aprecia o valora”. de SIMCE: Folleto técnico. Directorios y documentos, Educación básica, Santiago de Chile, 1995. Citado por (Calidad de la educación básica, p.37)

A partir del análisis de todos los conceptos anteriormente señalados sobre la Autoestima, se determinan algunos de **los atributos** de este concepto como son:

- **conocimiento de sí**
- **valoración propia sobre la base de la autovaloración**
- **aprecio personal**
- **valor**
- **unidad de lo afectivo-cognitivo**

A partir de los cuales, la autora de esta investigación decide para el desarrollo de la misma entender por Autoestima: El grado de satisfacción que el sujeto obtiene a partir del conocimiento de sus cualidades implícito en su autovaloración.

Según haya sido formada la Autoestima en el sujeto (predominantemente positiva o negativa), debido a la influencia del medio con el que ha venido interactuando y la percepción que tiene dicha persona de sus propias cualidades, es decir, de su autoconciencia, o conciencia que esta tiene de sí misma "...que implica una determinada relación consigo mismo, se relaciona también con la Autoestimación". (Rubinstein, J. L. p. 747), el sujeto toma decisiones acertadas o no. Al formar una persona con una Autoestima predominantemente positiva, esta será capaz de tomar decisiones acertadas, valorar positivamente sus cualidades corporales, cognoscitivas o afectivas, tener confianza en sí misma, en sus propias posibilidades. Lo que es así, ya que esta dimensión de la personalidad ocupa un lugar importante dentro del "sí mismo" como subestructura del carácter en el que se sustenta dicha dimensión. Siendo el carácter una formación psicológica superior de la personalidad, debe ser del conocimiento de todos los educadores: cómo fomentar en los alumnos una Autoestima predominantemente positiva para formar en ellos cada vez mejores personas para sí y para la sociedad y cómo ayudar a los alumnos con su Autoestima disminuida a elevarla. Entonces se necesitan instrumentos que le permitan al maestro identificar el tipo de Autoestima de sus alumnos. Un instrumento que ha de contribuir a ese fin es el Diferencial Semántico, que aunque es un método un poco complejo y laborioso, brinda grandes posibilidades para revelar diferencias de reacciones ante estímulos verbales del sujeto investigado. Este promueve la revelación de sus valoraciones de sí mismo con lo cual se podría conformar un sistema de indicadores que expresen la medida de autosatisfacción, o lo que es lo mismo su Autoestima.

I.3 Tipos de Autoestima.

Aunque existe una numerosa cantidad de autores que tratan el tema de la clasificación de la Autoestima, se enfatiza en que: "...El grado de Autoestima propio de cada personalidad, a diferencia de las autovaloraciones personales, es relativamente estable, aunque los éxitos o fracasos prolongados pueden elevarla o disminuirla respectivamente"... Petrovski, A.V. (1985). En este modo de reflexionar el autor se encuentra la base de una posible taxonomía de la Autoestima, mas se ha de tener en cuenta la característica que tiene dicha dimensión de ser relativamente estable. La estabilidad se debe a la influencia que pueden tener en ella, en determinados

momentos de la vida del sujeto, los fracasos y éxitos que se tengan en relación con determinadas esferas de la vida, lo cual se relaciona con la jerarquización de motivos que orienten, induzcan y regulen la personalidad de dicho sujeto.

A partir del análisis anterior se considera necesario hacer la salvedad de que aunque la mayoría de los investigadores del tema se refieren a clasificaciones extremas de la Autoestima de la personalidad cuando consideran que estas tienen Autoestima: alta-baja, positiva-negativa, buena-mala, débil-intensa y otros criterios, que pudieran denotarse como características que tipifican la personalidad. Ello no debe significar, que para un sujeto determinado, exista una satisfacción total con todas las esferas de su personalidad, sino, que debe considerarse que en muy pocas ocasiones existen personalidades totalmente satisfechas de sí mismas. Abundan aquellos sujetos, que aunque en ellos predomine la satisfacción por la mayoría de las esferas de su personalidad, existen otras en las que no se ha logrado un grado de desarrollo que permita la satisfacción total. Se considera entonces oportuno hablar de personas en las que predomine un tipo de Autoestima, o sea, personas con Autoestima predominantemente positiva y personas con Autoestima predominantemente negativa.

¿Cuándo considerar que una persona tiene una Autoestima predominantemente positiva?

Si se logra..."que el individuo no se considera mejor o inferior a otros, que se ve positivamente"... consideraremos que su Autoestima es predominantemente positiva, o sea, este tipo de Autoestima "...provoca en el individuo una muestra permanente de satisfacción, el aprecio de uno mismo y la confianza en las propias fuerzas." Petrovski, A.V. (1985)

Algunas características que permitirán identificar una Autoestima predominantemente positiva en los sujetos a investigar son las siguientes:

- Mostrar aceptación de sí mismo. Petrovski, A.V. (1985).
- Mostar confianza en sí mismo. Petrovski, A.V. (1985).
- Actuar firme en la defensa de su criterio. Petrovski, A.V. (1985).

- Identificar sus diferencias de los demás y reconocerse como igual en condiciones para resolver una determinada situación. Petrovski, A.V. (1985).
- Reconocer y apreciar sus cualidades y valores. Colectivo de autores, (1997).
- Relación adecuada consigo mismo. Bermúdez, R. y Pérez, L, (2004).
- Poseer disposición para la colaboración con el otro sin alterar sus criterios.

Estas características han sido dimensionadas en pares de adjetivos bipolares en el Diferencial Semántico (anexo 5) para la presente investigación.

Es válido destacar que una sobre-Autoestimación no tiene que impactar positivamente al sujeto. Ejemplos ilustrativos de lo afirmado lo son el narcisismo, la autosuficiencia y el egoísmo que denotan un alto grado del amor hacia sí pero, que de ninguna manera, influyen positivamente o son buenos para el sujeto ni para el colectivo al que pertenece.

¿Cuándo considerar entonces que una persona tiene una Autoestima predominantemente negativa?

La persona con Autoestima predominantemente negativa es aquella que "...muestra una permanente insatisfacción, el desprecio de uno mismo, la falta de confianza en las propias fuerzas"... Petrovski, A.V. (1985).

Por lo que un sujeto identificado con Autoestima predominantemente negativa será aquella persona que se caracterice por:

- Mostrar inconformidad o rechazo por sí mismo. Petrovski, A.V. (1985).
- Mostar desconfianza en sí mismo. Petrovski, A.V. (1985).
- Actuar inconstante en la defensa de su criterio. Petrovski, A.V. (1985).
- Identificar sus diferencias de los demás y reconocerse como inferior en condiciones para resolver una determinada situación. Petrovski, A.V. (1985).
- No reconocer y apreciar sus cualidades, valores, sentimientos ya sean positivos o negativos. Colectivo de autores (1997)

- Relación inadecuada consigo mismo. Bermúdez, R. y Pérez, L, (2004)
- Poseer indisposición para la colaboración con el otro sin alterar sus criterios.

Resulta interesante destacar que una persona con Autoestima disminuida tiene una idea contradictoria de sí, lo que le puede traer dificultades en la comunicación, hace su actuar incoherente con la forma de percibirse. El sujeto entonces procede tratando de esconder sus verdaderas cualidades ya sean: corporales, cognoscitivas o afectivas, según el área de insatisfacción, por ejemplo, pudiera padecer de soledad y, por tanto, serán personas con un bajo nivel de pretensiones sociales. Este proceder va en detrimento o freno del desarrollo armónico de la personalidad, contrario al objetivo de nuestra educación: la formación de las nuevas generaciones de forma multilateral y armónica, por lo que todo maestro tiene la responsabilidad de ayudar a sus alumnos a elevar su Autoestima, convirtiéndola en predominantemente positiva.

La forma de abordar el tema de la Autoestima, ha de alejarse de planteamientos deterministas y paradigmáticos, deberá hacerse a través de un análisis dialéctico, que incluya lo cualitativo y lo cuantitativo en su relación. Al realizarse un análisis cualitativo y cuantitativo de la Autoestima de un sujeto, esta puede ser llamada según diferentes autores como: positiva, buena, favorable, alta o intensa. Si esa evaluación de sí mismo es predominantemente positiva, favorable, etc., contribuirá al desarrollo de la personalidad del sujeto y por ende, potenciará las estrategias cognitivas al tiempo que fomentarán también la formación para aprender a aprender, según resultados de investigaciones anteriores como las de Núñez, J. C. y González – Pienda, J. A. 1994; González y Tourón, 1992, citadas por Nuñez y González – Pienda, 1997 y otras.

Un análisis sobre Autoestima conlleva a tomar partido con uno de estos juicios de valor respecto a dicha dimensión de la personalidad y a clasificarla en predominantemente positiva o negativa. La clasificación denotaría cuanto significan los rasgos corporales, cognoscitivos y afectivos que configuran la personalidad del sujeto para sí mismo. Este análisis de cualidad expresa en qué medida contribuye una Autoestima predominantemente positiva o negativa en el desarrollo de la personalidad del sujeto. Analizar de ese modo la Autoestima en el contexto de la investigación implica el desarrollo o no de estrategias cognitivas respectivamente, a fin de “aprender a

aprender”. Pero: ¿qué grado de desarrollo deberán tener el pensamiento y la Autoestima de los jóvenes a los que aplicaremos los instrumentos para la realización de nuestra investigación?

I.4 El desarrollo del pensamiento y la Autoestima en la edad “juvenil”

Es importante tener en cuenta que en este nivel de enseñanza, en el que se inscribe esta investigación, los alumnos se encuentran en la etapa psicológica llamada “La juventud” o “Edad Juvenil”. Esa etapa abarca las edades comprendidas entre los 16/17 años y los 19/20 años. En esas edades por lo general ha concluido la formación de las capacidades mentales del sujeto, lo cual no quiere decir, que no continúe su perfeccionamiento. En el mencionado período la actividad mental se hace más estable y eficiente debido a la asimilación de operaciones intelectuales complejas y el enriquecimiento del aparato conceptual. Para entonces, se agudizan las diferencias individuales entre los jóvenes en relación con la especialización de sus capacidades e intereses, así como la necesidad de intensificar la atención de dichas diferencias de forma tal que permita elevar los niveles de independencia y reflexión, en relación con la preparación de estos jóvenes para la elección de su futura profesión, lo que debe constituir para ellos un acto de autodeterminación.

La etapa se caracteriza por una culminación para la maduración y formación de la personalidad. Es aquí que se consolida el pensamiento teórico, el que inicia su formación en la adolescencia, lo que posibilita a los jóvenes elaborar conscientemente los contenidos de su motivación, relacionados directamente con la concepción del mundo que se forma entonces el pensamiento adquiere un carácter emocional personal Bozhovich, L. I. (1981).

En la época mencionada, las principales necesidades y motivaciones están relacionadas con el estudio, el aprendizaje de un oficio o profesión, la entrada a vida laboral, el logro de la vida sexual, la amistad y el amor...”*El joven se preocupa por su valoración...*” (Petrovski, A.V. p.180), el joven orienta su conducta según criterios y normas conscientemente asimiladas o elaboradas. La autovaloración del joven, en este periodo, se forma sobre la base de un concepto de sí mismo estable y elaborado en

base a los motivos de la personalidad, por lo que la función reguladora de esta autovaloración pasa a ocupar un nivel superior ya que además de regularse se autoeduca.

Para los objetivos de este trabajo es muy importante resaltar la preocupación del joven por su valoración, en él se define *la Autoestima como la unidad entre un conjunto de atributos que hacen que el sujeto haga una valoración sobre sus cualidades corporales o físicas, cognoscitivas y afectivas, que implica un juicio*, lo anterior hace que resulte importante la significación que tiene para esta edad dicha dimensión.

A pesar del desarrollo alcanzado por el sujeto en esta etapa, aún conserva características del adolescente como: el percibirse diferente en cuanto a su aspecto físico, su cuerpo, lo que se acrecienta al ver rigurosamente su cambiante apariencia que pueden ser cualidades que le den prestigio y popularidad entre sus pares. Entonces, los jóvenes suelen preocuparse por la baja estatura, el peso, el acné, etc. Aún más los varones, a los que se les retarda la aparición de los caracteres sexuales secundarios, que no solo los desacreditan ante sus coetáneos, sino que también los hacen sentirse inferiores a los demás y ,por tanto, puede menoscabar su Autoestima por la importancia que tiene para los y las jóvenes la imagen que tienen de su propio cuerpo.

En esta etapa de la vida se somete a revisión por parte del propio sujeto la idea que se tiene de la personalidad. Los jóvenes tienden a plantearse pretensiones exageradas, irreales, a sobrestimar sus capacidades, la posición que ocupan dentro del grupo o colectivo al que pertenecen, entre otras.

Como todo proceso de enseñanza aprendizaje debe estar dirigido a la persona que aprende para lograr potenciar sus aprendizajes, se planifica tanto la actividad individual como la interacción y la comunicación con el grupo y el profesor. Por esta razón, es importante que los maestros conozcan las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus alumnos y así, poder promover y desarrollar un aprendizaje estratégico y ayudar a que cada uno de estos jóvenes se autovalore adecuadamente y se acepte tal cual es. En el caso contrario es imprescindible que los ayude a “elevar” su

Autoestima, por ser esta una dimensión de la personalidad, que a decir de Rubinstein J.L (1967): junto con el conocimiento de sí mismo y la autocrítica, ayudan al individuo a trabajar conscientemente en la formación de su carácter. Los criterios anteriores refuerzan la razonable idea de que resulta importante el estudio de la Autoestima, pero: ¿Cómo evaluar el grado de desarrollo de la Autoestima de estos jóvenes?

I.5 El Diferencial Semántico como un método de diagnóstico sobre la Autoestima.

Para la evaluación del grado de desarrollo de la Autoestima en los jóvenes en esta investigación, se utilizará el Diferencial Semántico (DS). Este como método, fue creado por Ch. Osgood para medir el “sentido de conceptos y palabras y sobre todo, para diferenciar el aspecto emocional de la significación del concepto”. El DS se aplica en Sociología y Psicología Social con mucha frecuencia, “para estudiar componentes emocionales de las actitudes sociales”.

El procedimiento que se utiliza para “determinar la actitud de los encuestados hacia los objetos que se comparan entre sí (palabras)” es a partir de un conjunto de escalas; cada una de las cuales representa en sí un continuo formando una pareja de adjetivos antónimos o bipolares, medidos en siete grados de intensidad de la actitud, es decir, la valoración del objeto se establece de la siguiente manera:

1. “muy bueno” (+3)
2. “bueno” (+2)
3. “regular” (+1)
4. “ni bueno ni malo” (0)
5. “algo malo” (-1)
6. “malo” (-2)
7. “muy malo (-3)

A partir de cada una de estas escalas, cada encuestado expresa su actitud hacia las palabras comparadas, según objetivo de la investigación, y extensión del cuestionario en todo el conjunto de escalas. Para seleccionar las escalas se tiene en cuenta la frecuencia de uso de los adjetivos bipolares o antónimos en el idioma y la capacidad de la escala para motivar reacciones a todo lo largo del continuo al valorarse las palabras más diversas.

Los autores de este método al elaborar su metodología tuvieron en cuenta tres criterios o factores generales para el análisis de las distintas valoraciones humanas en las diferentes esferas del conocimiento que este sea empleado, como son: la valoración, la potencia y la actividad, cada uno de los cuales está “representado por un conjunto de escalas íntimamente vinculadas entre sí y que reflejan distintos aspectos de la percepción humana”.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las escalas más utilizadas para cada uno de estos factores:

A. Factor de valoración.

- “bueno – malo”
- “claro – oscuro”
- “limpio – sucio”

B. Factor potencia.

- “fuerte – débil”
- “pesado – liviano”
- “duro – suave”

C. Factor actividad.

- “activo – pasivo”
- “rápido – lento”

- “caliente – frío”.

Debemos señalar que no son estos los únicos factores que se deben tener en cuenta en la aplicación del método, sino que pueden haber otros en dependencia del objetivo de la investigación. También es importante destacar que al determinar el conjunto de las escalas como tarea fundamental en la aplicación de este método, se toma como punto de partida la especificidad de los objetos valorados tratando de que aparezcan representados los tres factores fundamentales.

Este método será aplicado con un instrumento que se confeccionará a partir de un sistema de dimensiones elaborados por el Rodríguez, L. (2003):

1. Hacia el esquema corporal.
2. Hacia la potencia cognoscitiva.
3. Hacia los valores sustentados.
4. Hacia los proyectos o planes y las propias perspectivas temporales.
5. Hacia la capacidad de relacionarse con los otros.

A partir del procesamiento y la interpretación de la información obtenida con este instrumento, se obtiene un resultado que permite considerar, que en el momento de su aplicación a la muestra seleccionada, predominaba un determinado tipo de Autoestima, de los ya abordados anteriormente, por lo que se está en condiciones de relacionar los resultados obtenidos, según la clasificación adoptada de Autoestima, para el desarrollo de la personalidad con las Estrategias generales de aprendizaje.

1.6 Estrategias generales de aprendizaje

Es difícil encontrar una literatura de Psicología Educativa, del aprendizaje o Cognitiva Contemporánea, que no mencione las Estrategias de aprendizaje asignándoles un papel de mayor o menor peso en el resultado del mismo y sobre todo, en la adquisición de autonomía. Sin embargo, el término estrategia que proviene de la epistemología de

otro ámbito. En el ámbito militar se utiliza para designar al: *“... arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares”* Gran Enciclopedia Catalana (1978), en este contexto los pasos a seguir en la estrategia se denominan técnicas o tácticas.

En el contexto educacional de la presente investigación, el aprender a utilizar las estrategias más eficientes para la obtención de aprendizaje en correspondencia con las condiciones concretas de aprendizaje de la escuela, se vincula con aprender a aprender por lo que muchos profesores, investigadores y educadores ven el **aprender a aprender** como el más básico e importante objetivo de la educación, independientemente del método de enseñanza-aprendizaje que sea adoptado. Rogers (1969:104) plantea esta necesidad abiertamente cuando dice: *"El único hombre que es educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, el hombre que ha aprendido a adaptarse y cambiar, el hombre que ha comprendido que ningún conocimiento es seguro, que solo el proceso de búsqueda del conocimiento brinda la verdadera base de la seguridad"*. Tua Pereda (1996:85) lo reafirma al plantear que *“...la característica esencial de nuestra sociedad actual es la constante y profunda transformación de sus estructuras y valores; transformación que a su vez ha demostrado el carácter relativo e inacabado del conocimiento”*.

Estas ideas llevan a la comprensión de la importancia que tiene el dotar al alumno con un cúmulo más o menos amplio de conocimientos aparentemente sin fisuras, es activar una actitud vital hacia el aprendizaje continuado y preparar al individuo para que cuando desaparezca su relación con él, pueda continuar, indefinidamente, su proceso de formación y desarrollo.

Es dentro de todo este proceso que se le ha dado a las Estrategias de aprendizaje un rol determinante; las siguientes citas así lo corroboran:

"... los alumnos que no están conscientes de las estrategias que ellos usan, no desarrollan Estrategias de aprendizaje independientes y por ende, tendrán pocas oportunidades de convertirse en aprendices autónomos" Wenden, (1987 b).

"...Es extraño que esperemos que los alumnos aprendan y sin embargo rara vez le enseñemos sobre el aprendizaje. Esperamos que los alumnos resuelvan problemas y

sin embargo rara vez les enseñamos la resolución de problemas. Y de manera similar algunas veces requerimos de los alumnos que recuerden una cantidad considerable de materia y sin embargo, rara vez les enseñamos el arte de la memoria. Es hora de que solucionemos las carencias, hora de que desarrollemos las disciplinas aplicadas al aprendizaje, la resolución de problemas y la memoria. Necesitamos desarrollar los principios generales de cómo aprender, cómo recordar, cómo resolver problemas, luego desarrollar cursos aplicados, y luego establecer los lugares que deben ocupar estos métodos en los currículos académicos" (Norman, 1980. p.97) citado por Otero J., (1995).

"... y en muchos círculos se plantea que al menos una de las diferencias entre los buenos aprendices y el resto es que los primeros han desarrollado Estrategias de aprendizaje efectivas" Dickinson, (1987).

Hoy despierta interés el saber qué sucede en el aprendiz, quién en última instancia, determina el éxito, o el fracaso, de la labor de enseñanza.

La tendencia de hoy en día de las ciencias del hombre es el estudio del sujeto y su actividad interna, buscando regularidades y principios con mayores niveles de precisión y tratando de situar al hombre en su real dimensión como sujeto y objeto del conocimiento. Léase: las pedagogías humanistas (Nunan, 1991), (Curran, 1972, 1976; Stevic, 1982; Gattegno, 1972) 1 _ citados por Nunan_ ; (González, 1989; Rodríguez, 1991); las tendencias progresivistas (Clark, 1987); las psicologías cognitivistas Mc.Donough, 1989); (Chastain, 1976; Diller, 1987) 1, (Rodríguez, 1991) y los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas entre otros, destacan notablemente la responsabilidad del individuo considerando cada vez más decisivo el papel que juegan los medios de que dispone el sujeto para lograr el aprendizaje en su propia actividad pues aún cuando *"frecuentemente los alumnos aprenden gracias a sus profesores, en ocasiones aprenden a pesar de los profesores"* (Rodríguez, L. 1991).

Sobre la conceptualización de las estrategias:

Las estrategias de aprendizaje son un elemento importantísimo a tener en cuenta en los momentos actuales para los distintos niveles de enseñanza, que por su carácter

conciente y potenciador de desarrollo pueden en estos momentos ser un eslabón determinante a tener en cuenta en el nivel de enseñanza en que se desarrolla esta investigación debido a las transformaciones llevadas a cabo por la revolución educacional en nuestro país; por lo que podemos considerar las Estrategias de aprendizaje como recursos que de un modo conciente emplean los aprendices para solucionar eficientemente las tareas de aprendizaje.

Otros modos de mencionar similar fenómeno cuando se habla de Estrategias de Aprendizaje son los siguientes:

- Procesos de tomas de decisiones :(Monereo et al., 1994).
- Procedimientos :(Román & Gallego, 1995).
- Son medios: (O'Malley & Chamot,1991).
- Operaciones :(Monereo et al. 1995).
- Bases orientadoras generalizadas e independientes (Galperin P.A, 1973).

Sobre las características de las Estrategias de aprendizaje:

- contribuyen al logro de eficiencia en el aprendizaje
- facilitan el logro de autonomía en el aprendizaje
- se orientan a la solución de problemas
- son transferibles a nuevas situaciones
- contribuyen al desarrollo intelectual global del alumno
- son flexibles
- pueden ser enseñadas
- quienes las utilizan lo hacen con determinado nivel de conciencia de modo que las pudieran identificar si se les pide que presten atención a lo que hacen o piensan.

(Adaptadas de Oxford, 1990) y citadas por (Hernández, F. & Rodríguez, L. 1996).

I.7 Tipos básicos de Estrategias de aprendizaje.

El presente apartado se dedicará a ofrecer al lector una panorámica sintetizada de los diversos criterios sobre tipos de Estrategias aprendizaje

La variedad y cantidad de definiciones que existen en torno a las Estrategias de aprendizaje complejizan la posibilidad de hacer un resumen de tipos de estrategias de aprendizaje, lo cual ya tiene un precedente: “... *La diversidad e imprecisiones en la definición de Estrategia de aprendizaje genera al mismo tiempo limitantes en su clasificación y enfrentarse con este tema presupone dificultades casi insuperables, pues existen tantas clasificaciones como puntos de vista y referentes teóricos toman los autores*” (Bernad, 1994), citado por (Blagoeva, D. 1999). De esta autora (Blagoeva, D.1999) tomamos un cuadro que aparece a continuación, al que agregamos las clasificaciones de Galperin, P. Ya. (1973) y la de Pozo, J. I. (1989). y para acercar más a nuestro estudio le hacemos algunas modificaciones a la clasificación de Rodríguez, L. (1999).

BASE CLASIFICATORIA	TIPOS DE ESTRATEGIA	AUTORES
Niveles de procesamiento de la información	<ul style="list-style-type: none">• Adquisición.• Codificación.• Recuperación.	Monereo (1990) Roman y Gallego (1994) Gagné (1991)
Habilidades mentales generales	<ul style="list-style-type: none">• Atención.• Motivación.• Comprensión.	Wittrock (1988)
Tipo de meta a seguir	<ul style="list-style-type: none">• Generales.• Específicas.	De Valls (1993) citado por Monereo (1994)
Forma en que inciden	<ul style="list-style-type: none">• Directas.• Indirectas.	Oxford (1990)

Área de acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria. • Cognición. • Metacognición. • Social. • Afectivas 	Oxford (1990)
Esfuerzos que implican	<ul style="list-style-type: none"> • Primarias. • De apoyo 	Dansereau (1985)
Asimilación por el aprendiz.	<ul style="list-style-type: none"> • Inducidas. • Impuestas. 	Levin (1971) citado por Ellis (1992). Salazar, M. (1999). Hdez, C. (1999).
Bases orientadoras de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • BOA II • BOA III • Entre otras 	Galperin, P.Ya.(1973)
Objetivo para el que se usan	Repaso Elaboración Organización	Pozo,J.I., (1989)
Componentes funcionales de la actividad (Orientación, Ejecución y Control)	*Aparecen debajo.	Rodríguez, L. 1999

*Tipos de Estrategias generales de aprendizaje según Rodríguez, L. (1999):

1. Organización preliminar de la información.
2. Individualización del proceso.

3. Recepción primaria de la información.
4. Lectura comprensiva.
5. Reconstrucción del material primario.
6. Taxonomías operativas y esquemas lógicos.
7. Procesamiento mnémico.
8. Pensamiento crítico y/o creativo.
9. Globalidad-Secuencialidad.
10. Ejercitación, Aplicación y transferencia.
11. Metacognición.

La autora decide asumir esta última clasificación que tiene como bases teóricas el criterio de los componentes funcionales de la actividad de Rodríguez, L. (1999), donde quedan clasificadas como estrategias predominantemente de Orientación, Ejecución y Control, las identificadas por el propio Rodríguez, L. (2003), como dimensiones del Cuestionario Autorreporte sobre Estrategias Generales de Aprendizaje.

La clasificación de Estrategias generales de aprendizaje, según componentes funcionales de la actividad, ya fue utilizada por Salazar, M. (1999) y Blagoeva, D. (1999), y de estas investigaciones se obtuvieron entre otros resultados la posible relación de las Estrategias de aprendizaje con algunas variables individuales y de personalidad dentro de las cuales está la Autoestima, lo que condujo a estudiar la relación de las Estrategias de aprendizaje con algunas de estas variables y específicamente con la Autoestima.

I.8 Estrategias de aprendizaje y su relación con la Autoestima.

Este apartado se ha seleccionado para establecer algunos criterios de relación entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima, como un indicador de gran importancia en los momentos actuales de cambios y transformaciones en que se necesita de la preparación de personalidades cada vez más autónomas para la asimilación del cúmulo inmenso de información que existe, de acuerdo al momento en que la necesite, para lo

que la necesite y de con qué cuenta para iniciar la búsqueda. Para ello, esta personalidad deberá tener cualidades personológicas que permitan enfrentar las disímiles situaciones, tanto de aprendizaje como de la vida diaria, en lo que juega un papel fundamental una adecuada formación de la Autoestima como reafirmación de la unidad de lo afectivo cognitivo. Apoyada en el criterio de otros autores, en el suyo propio y en un análisis lógico y dialéctico de la relación entre las dimensiones seleccionadas para ambas variables investigativas, la autora encuentra los posibles vínculos teóricos que constituyen un momento esencial en la defensa de la propuesta del presente trabajo.

Algunos argumentos sobre la relación antes mencionada, ya poseen referentes. Ejemplos de ello son los estudios realizados por los siguientes autores quienes plantean:

- “....El aprendizaje es individualmente diferente: los procesos y resultados del aprendizaje varían entre los alumnos por las diferencias individuales, de sus actitudes para aprender, de sus conocimientos previos, sus concepciones del aprendizaje, interés, **Autoestima**...” Riveros, 1999. citado por Capella Riera, J.(1999).
- “...El individuo como sujeto psicológico intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construir a través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo...”González Rey, F. (1995).
- “...Las estrategias cognitivas son **destrezas de manejo de sí mismo** que la persona adquiere, presumiblemente durante un período de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas. A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno llega a ser un aprendiz y pensador independiente.” Capella Riera, J. (1999).
- “...La mayoría de expertos en el tema entiende que las personas con un autoconcepto ajustado y positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos...; en definitiva, están

mejor preparadas para participar de manera responsable en las distintas actividades e instancias sociales y alcanzar un mayor nivel de felicidad tanto propia como ajena. Parece indudable, pues, la incidencia que tiene el autoconcepto en la organización mental de los individuos y en el control y dirección de sus conductas y realizaciones “. Trache Garcia, J.L. (2003).

- Los componentes esenciales para enseñar a aprender son: dominio de técnicas, conocimientos temáticos específicos, metacognición. *“...El fracaso de muchos intentos de enseñar a aprender ha sido por hacerlo al margen de las disciplinas temáticas tradicionales...”*. *“...Otro componente importante son las llamadas estrategias de apoyo, analizadas por Danserau (1985) y que se caracterizarían porque, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje de los materiales de estudio, tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (disponiendo condiciones ambientales más favorables, apoyando la atención y la concentración, estimulando la motivación y la Autoestima, etc.)*.Pozo, J.I. (2003).

Los trabajos citados vislumbran un vínculo entre las variables de la presente investigación. Por otra parte, el hallazgo de una correlación empírica entre la Autoestima y las Estrategias de aprendizaje tiene antecedentes, ejemplo en Blagoeva, D. (1999). Esta autora al tener en cuenta en su investigación variables individuales y de personalidad, donde algunas de ellas son la autovaloración y Autoestima, refiere la existencia de una correlación entre dichas variables y las estrategias de aprendizaje.

Partiendo de todo lo anterior, se puede afirmar que existe relación entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima, como uno de los factores de personalidad que determinan el comportamiento estratégico del sujeto.

Haciendo una correlación entre las dimensiones de estas variables, se tiene que uno de los aspectos que facilitan el proceso de aprender a aprender al alumno lo es: la diversidad de estrategias utilizadas. En acápite anterior se han referido distintos tipos de estrategias a utilizar. La elección de estas estrategias o combinación de ellas presupone una toma de decisión conciente e intencionada del sujeto. En tal toma de decisión, es factor de alta importancia el grado de Autoestima del sujeto, es necesaria para la toma

de decisiones entonces, una alta confianza en sí mismo, que se obtiene sobre la base de una Autoestima predominantemente positiva. Este proceso parte además de una previa autoaceptación de sí que resulta de una previa identificación de las autocualidades, de los valores y sentimientos propios ya sean negativos y positivos. Esto lo logra solo el sujeto que tiene un marcado sentimiento de afecto hacia sí mismo, indicador este de Autoestima predominantemente positiva.

El uso de estrategias de aprendizaje facilita la autonomía del aprendizaje, lo que está acorde con: *"... los alumnos que no están conscientes de las estrategias que ellos usan no desarrollan Estrategias de aprendizaje independientes y por ende tendrán pocas oportunidades de convertirse en aprendices autónomos"* Wenden, (1987b). La autonomía del sujeto se logra en tanto, este posea confianza en sí mismo, que es un rasgo que denota una Autoestima predominantemente positiva. Un individuo con Autoestima predominantemente positiva no se muestra de ningún modo dependiente de otro.

Las acciones estratégicas demandan un nivel de estructuración lógica y consciente de la realidad, responsabilidad y coherencia entre discurso y actuación. Lo que exige del sujeto un conocimiento de sí propio y del lugar que ocupa respecto a dicha realidad. Estas condiciones las cumplirá el sujeto en tanto sea capaz, de autovalorarse adecuadamente y por ende evaluarse en tanto el resultado de este proceso tendrá impacto en sus niveles de Autoestima. Estas reflexiones conllevan a pensar que la Autoestima ocupa un lugar de importancia en el uso y selección de estrategias de aprendizaje, lo cual está acorde con lo afirmado por algunos autores que ya fueron citados, Por ejemplo se encuentran afirmaciones tales como: *"....Parece indudable, pues, la incidencia que tiene el autoconcepto en la organización mental de los individuos y en el control y dirección de sus conductas y realizaciones"*. Trache Garcia, J.L. (2003).

Lo resumido en el acápite lleva a la conclusión de que existen suficientes elementos teóricos que vinculan la Autoestima; como unidad de los atributos personales de sí mismo lo que implica un juicio de valor acompañado de afecto sobre los rasgos corporales, cognoscitivos y afectivos que configuran nuestra personalidad; y las

estrategias de aprendizaje como recursos que de un modo conciente emplean los sujetos para resolver eficientemente problemas en el proceso de aprender a aprender.

I.9 Las Estrategias de Aprendizaje y el Enfoque Histórico–Cultural.

Aún cuando ya se ha hecho todo un análisis de las Estrategias de Aprendizaje y su relación con la Autoestima, se considera necesario tener en cuenta que aunque las Estrategias de Aprendizaje no son un tema investigado desde hace mucho tiempo por las Ciencias de la Educación, sí se ha venido usando por algunas personas a lo largo de todo el desarrollo de la humanidad. Aunque no se estudiaron con la intención de usar tácticas y estrategias de aprendizaje a lo largo de todo el proceso de aprendizaje donde siempre ha existido un mediador social ya sean maestros, padres u otros potenciadores del desarrollo ha constituido preocupación evidente de los aprendices.

Por otro lado, como se plantea en el Enfoque Histórico-Cultural, los sujetos construyen las estrategias en el proceso de intercambio del hombre con su medio, a través de la actividad y la comunicación. El hombre como ser biopsicosocial, desde su nacimiento, se enfrenta a un conjunto de situaciones que lo obligan a tomar decisiones. Esas decisiones son a veces acertadas y otras desacertadas, pero todas ellas deben constituir vías de aprendizaje de lo que debe o no hacer, de lo que sabe o no hacer. Sin embargo, la escuela tiene una función obligada, la de enseñar a los alumnos a planificar y regular su comportamiento, a reflexionar antes, durante y después de ejecutar cualquier actividad sobre el modo en que la ha realizado y los resultados obtenidos, así como sus principales logros y dificultades. Lo anterior posibilitará que los alumnos se formen y desarrollen como aprendices estratégicos, ya sea ante tareas docentes o de cualquier otro tipo.

No obstante, para que esta actuación sea efectiva y estable, los alumnos deben estar motivados por aprender, deben encontrar y sentir la significación del contenido que están aprendiendo. Para el logro de este fin el docente selecciona los contenidos de manera que existan relaciones de subordinación e inclusión entre lo que el alumno ya sabe y lo que será el nuevo conocimiento. Si esta actuación se sistematiza, los alumnos aprenderán a seleccionar los procedimientos y sabrán determinar cuáles serán

aquellos procedimientos más efectivos y oportunos para solucionar la tarea en cuestión, de forma eficiente. Si el alumno es capaz de explicar al profesor, a sus compañeros, o simplemente reflexionar para sí, acerca de los pasos y acciones seguidos, y fundamenta su selección, podemos decir que ha ocurrido el proceso de interiorización. Se dice entonces que la forma de actuar pasó del plano externo o intersíquico, al plano interno o intrapsíquico, lo que permite la reconstrucción interna de la actividad de aprendizaje. Este hecho responde, según el Enfoque Histórico-Cultural, a la "ley genética fundamental del desarrollo". Árias, G. (1999).

Otro aspecto esencial del enfoque histórico cultural lo constituye el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual expresa a decir de Árias, G. (1999), la forma en que se produce concretamente el desarrollo, mediado por la acción del adulto u otra persona más capaz; permite comprender además que ese desarrollo se da producto de una acción que hace que las estructuras mentales cambien su dinámica, se reestructuren. Este término tal como lo concibió Vigotsky, expresa "(... la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz" (Vigotsky, L. S. 1987, P: 133).

No se puede dejar pasar por alto en el análisis de las estrategias desde el prisma histórico- cultural, a A. N. Leontiev y Ya. Galperin:

- Por su parte Leontiev aporta en su teoría elementos que pueden servir para el estudio de las estrategias desde este enfoque psicológico, como son: sus estudios sobre la estructura de la actividad, en los cuales la concibe formada por motivos, objetivos, acciones, operaciones, condiciones y los medios para lograrlo, lo que permite hacer el análisis de este trabajo considerando que la actividad de estudio reúne esos requisitos. (Leontiev, A. 1981).
- Dentro de los aportes de Galperin están los relacionados con la Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales (TFPAM) y en la que se refiere a la planificación del proceso de aprendizaje. Para la planificación de dicho proceso, que incluye el que planifica el maestro para el alumno y el que se autoplanifican, tanto el

alumno como el maestro, es necesario tener en cuenta según este autor tres elementos fundamentales: *Las Bases Orientadoras de la Acción (BOA)*, *Las Etapas de formación de las acciones mentales* y *Las Características psicológicas de las acciones*.

Un papel esencial para el aprendizaje estratégico lo juega cada uno de esos aportes antes mencionados de ambos autores donde en cada uno de esos componentes de la actividad, los cuales inciden en la efectividad y el éxito en las tareas de aprendizaje que debe resolver el alumno. Resulta evidente el rol protagónico del maestro como potenciador del desarrollo, como agente mediador, que debe proporcionar a los alumnos la orientación, los recursos necesarios y las posibles vías para enfrentarse a las tareas de aprendizaje propuestas y a los azares de la vida y en ambos casos actuar estratégicamente garantizando el éxito en cada actividad que se desarrolle, para despertar el deseo de aprender cada día como única forma de desarrollarse a sí mismo, y así contribuir a desarrollar el grupo, el país y al mundo.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

II.1 Diseño Teórico

En el apartado de introducción, se establece que la investigación explora: ¿Cuál es la relación entre las Estrategias de Aprendizaje y la Autoestima en los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Pinar del Río, con el objetivo general de: Establecer las relaciones existentes entre las Estrategias de Aprendizaje y la Autoestima en los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio Pinar del Río.

El que se desagrega en objetivos específicos de la siguiente manera:

1. Identificar el tipo de Autoestima de los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Pinar del Río.
2. Identificar las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Pinar del Río, según el tipo de Autoestima obtenido para cada uno de ellos.
3. Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados, del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Pinar del Río y la variable individual de personalidad Autoestima predominante en ellos.

Durante la investigación se explorarán las siguientes variables:

- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: Entendidas como recursos que de un modo conciente emplean los aprendices para solucionar eficientemente problemas.
- AUTOESTIMA: Grado de satisfacción que el sujeto obtiene a partir del conocimiento de sus cualidades implícito en su autovaloración.

- **RENDIMIENTO ACADÉMICO:** entendido como un indicador relativo de la expresión de la capacidad de aprendizaje de los alumnos, expresado en:
- El índice académico del curso anterior: pues permite tener una visión del resultado del alumno ante las tareas de aprendizaje.
 - El índice académico obtenido a partir del promedio de las notas del 1er trabajo de control de Matemática y Física, por el área de las ciencias y Español e Historia por el área de las Humanidades: estas al ser las asignaturas priorizadas exigen mayores niveles de desempeño de los alumnos ante las tareas de aprendizaje.
 - El criterio del profesor: entendido como el criterio cualitativo que tiene el docente sobre el desempeño de los alumnos ante las tareas de aprendizaje. Considerando que el maestro es el especialista preparado para evaluar la capacidad de aprendizaje de los alumnos y las influencias de su entorno educativo.

II.2 Diseño Metodológico.

a.) TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Las discusiones de tipo epistemológico resultan a menudo indeseables en el marco de una investigación concreta. La presente investigación no se adscribe a una u otra escuela o paradigma, considerando que toda categorización cerrada es también una imposición intelectual. Esta indagación, aunque pudiera incluirse predominantemente en un paradigma cualitativo, es más bien emergente, por cuanto, aunque posee elementos cuantitativos (calificación del cuestionario, procesamiento estadístico, etc.), también obtiene sus datos por procedimientos naturalísticos como las entrevistas de profundidad y otros desarrollados en el pilotaje.

b.) MUESTRA:

Se seleccionó de manera intencional el IPUEC “Antonio Guterres Holmes” de un universo de 8 preuniversitarios en el municipio Pinar del Río, por ser el Centro de Referencia Provincial de ese nivel de enseñanza, razón por la cual en él se encuentran los docentes de mayor nivel de desarrollo y a los cuales se les atiende de manera priorizada y sistemática.

La matrícula del centro es de 452 alumnos y la cantidad de alumnos por grupos oscila entre 28 y 38 alumnos. Para este estudio se seleccionó una muestra de 131 alumnos del total del preuniversitario en cuestión y de una población de 1354 alumnos de ese nivel, pertenecientes al municipio de Pinar del Río. La selección se realizó a partir de un muestreo aleatorio simple.

La muestra fue dividida en dos grupos que abarcaban a 76 alumnos de 10^{mo} grado y a 55 alumnos de 12^{mo} grado, para poder establecer la comparación entre las preferencias estratégicas de los alumnos por grados y su relación con la Autoestima.

Los grados 10^{mo} y 12^{mo} se seleccionaron de manera intencional: El 10^{mo} grado por constituir el grado inicial de ese subsistema de educación. El 12^{mo} grado por ser el grado terminal de la enseñanza media superior, a la espera de encontrar en él un mayor nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva en los alumnos. En la medida que avanza el nivel escolar, debido a la sistematización en el proceso de enseñanza aprendizaje deben perfeccionarse y consolidarse las estrategias generales de aprendizaje. Del mismo modo por el proceso de desarrollo psíquico de la personalidad es de esperar encontrar diferencias en el desarrollo de la Autoestima.

Se seleccionaron los grupos A y E de 10^{mo} grado, A y B de 12^{mo} grado, así como los alumnos en dichos grupos aplicando los procedimientos del muestreo aleatorio simple, buscando representatividad del universo en la muestra seleccionada de ambos grados.

La muestra general (131 alumnos), se dividió en grupos extremos de Autoestima Predominantemente Positiva (APP) y Autoestima Predominantemente Negativa (APN),

teniendo en cuenta la técnica de los grupos extremos, delimitando los puntajes a partir del 30% superior e inferior de la muestra total, excluyéndose los casos intermedios.

A la muestra definitiva (131 alumnos) se aplicó el Diferencial Semántico, que se procesó del siguiente modo:

A partir de la escala valorativa que conforma el Diferencial Semántico se hizo coincidir una escala continua (desde 1 hasta 7), para obtener el rango de puntos que debía adquirir cada alumno según sus respuestas. Luego se multiplicó, en cada dimensión y de forma general, el número de indicadores por los valores 3; 4; y 5 respectivamente, que constituyen los valores centrales e idóneos, según la escala continua; lo que permitió llegar a la siguiente regla de decisión:

Se considera que la dimensión influye para que un alumno tenga Autoestima predominantemente positiva cuando el rango de valores marcados queda entre:

1. Dimensión: Hacia el esquema corporal (12 – 20. puntos).
2. Dimensión: Hacia la potencia cognoscitiva (15 -25 puntos).
3. Dimensión: Hacia los valores sustentados (15 – 25 puntos).
4. Dimensión: Hacia los proyectos o planes de acción y las propias perspectivas temporales (9 -15 puntos).
5. Dimensión: Hacia capacidad de relacionarse con los otros (21 -35 puntos).

Mientras que de forma general se considera un alumno con:

- Autoestima predominantemente positiva (APP) a los alumnos que puntuaban entre 72 y 120.
- Autoestima predominantemente negativa (APN) a los alumnos que puntuaban 72 ó menos.

Los alumnos que puntuaban por encima de 120 puntos fueron excluidos del análisis,

por considerarlos un potencial de sobreestimación personal, no en correspondencia con los objetivos de la investigación, sin embargo, es significativo el conocimiento de este potencial para el maestro, respecto a la atención diferenciada a este tipo de alumno

Del mismo modo la muestra se dividió en dos grupos extremos: de alto rendimiento Académico (ARA) y Bajo Rendimiento Académico (BRA), teniendo en cuenta la coincidencia o no en cada uno de los tres indicadores de la variable rendimiento académico:

1. Índice académico general y por áreas del conocimiento.

Se confeccionó un escalafón con las notas de cada alumno, en el índice general y en las áreas del conocimiento seleccionadas, descendientemente. Luego se aplicó la técnica de los grupos extremos, delimitando los puntajes a partir de los cuales caía el 30% superior e inferior de la muestra total, excluyéndose los casos intermedios.

ARA: ≥ 96 puntos: Se definieron como de Alto Rendimiento Académico a aquellos que puntuaban 96 ó más.

BRA: ≤ 83 puntos: Fueron operacionalmente definidos como de Bajo Rendimiento Académico a aquellos que puntuaron 83 ó menos.

Los alumnos que puntuaron entre 95 y 84 puntos fueron excluidos del análisis.

2. Criterio del profesor:

Los alumnos de alto rendimiento académico (ARA) se definen como aquellos que tienen:

- mayor nivel de desarrollo e independencia del cognoscitiva
- desarrollo de habilidades intelectuales tales como: elaboración de esquemas lógicos, resúmenes, extracción de ideas centrales, toma de notas, etc
- desarrollo de la creatividad
- desarrollo del pensamiento reflexivo
- desarrollo de hábitos de autocontrol
- mayor capacidad de organización y planificación de las actividades docentes.

Los alumnos con bajo rendimiento académico (BRA) se definen como aquellos que tienen:

- poco desarrollo de las habilidades intelectuales tales como: elaboración de esquemas lógicos, resúmenes, extracción de ideas centrales, toma de notas, etc.
- necesidad de mayor tiempo y esfuerzo para la realización exitosa de las tareas docentes.
- dificultad en el autocontrol y planificación de las actividades docentes.
- pobre desarrollo de la creatividad.
- mayor nivel de dependencia cognoscitiva.
- poco desarrollo del pensamiento reflexivo.

A partir de esos criterios de inclusión y exclusión quedaron conformados los siguientes subgrupos:

SEGÚN RENDIMIENTO ACADÉMICO:	SEGÚN GRADOS:
ARA: 35 alumnos.	10mo: 40 alumnos.
BRA: 36 alumnos	12mo: 31 alumnos.

El resto de la muestra fue desechada pues en unos casos no coincidieron los tres criterios y en otros el índice académico quedó por debajo de los límites determinados.

c.) **INSTRUMENTOS:**

1. FASE DE PILOTAJE:

Se parte, en el pilotaje, de un enfoque naturalístico que facilite, con la obtención de la información, ajustar y/o reelaborar los instrumentos ya existentes en la bibliografía revisada para el estudio de las variables Estrategias Generales de Aprendizaje y Autoestima.

Se define el sistema de dimensiones a explorar, a partir de la revisión bibliográfica y de

los fundamentos teóricos, que sustentan el proyecto de investigación “Estrategias de aprendizaje y variables relevantes de la personalidad”, en el cual se inserta esta investigación.

A través de la consulta a especialistas, se presentó la primera versión del sistema de dimensiones e indicadores que serían utilizados para la exploración de las variables a estudiar. Estos sugirieron ampliar el sistema de indicadores correspondientes a cada variable. A partir de tales sugerencias se elabora la segunda versión del sistema de dimensiones e indicadores objeto de estudio en el pilotaje. Al someterlos nuevamente a la consideración de los especialistas, estuvieron de acuerdo con la propuesta. De esta forma queda elaborada la versión definitiva del sistema de dimensiones e indicadores a utilizar, para explorar las variables: Estrategias generales de aprendizaje y Autoestima en la fase de pilotaje (Anexos 1 y 2).

A continuación se procede a determinar los métodos a utilizar en la fase de pilotaje y cuáles dimensiones serían estudiadas con cada método. Inicialmente se elaboran los instrumentos correspondientes para la recogida de la información en su primera versión. A seguir estos instrumentos fueron sometidos también a la consideración de los expertos y quedaron elaborados según indican los Anexos 3, 4 y 5. Los Anexos referidos se corresponden con:

- las guías de observación a la conducta de los alumnos en una actividad docente.
- la guía de entrevista a los alumnos para explorar procedimientos habituales en su actividad de estudio.
- el Diferencial Semántico para conocer el grado de comprensión por parte de los alumnos de cada uno de los indicadores explorados sobre las dimensiones de Autoestima, y el tipo de Autoestima de cada uno de ellos.

Concluida la elaboración de los instrumento se realizaron las coordinaciones pertinentes, para determinar el centro, los grupos y los alumnos que participarían en el pilotaje. Finalmente se decidió realizar el pilotaje en el IPVCE “Federico Engels”, pues es un centro de resultados docentes idóneos. Este centro cuenta con un claustro de profesores de experiencia y preparación profesional, estable en su permanencia. Se

seleccionaron en él los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados, tratándose de que las características fueran similares a las de la muestra.

Con el objetivo de explorar la conducta externa de los alumnos ante la actividad de aprendizaje que tiene lugar durante una clase, se utilizó el método de la observación (abierta, no participante) a 10 alumnos de 10^{mo} grado y de 10 alumnos de 12^{mo} grado. Los resultados de estas observaciones, durante la actividad de aprendizaje en 3 clases de diferentes asignaturas, permitieron comprobar la objetividad de las dimensiones e indicadores de los instrumentos elaborados.

- ♦ Se aplicó la entrevista individual a los 10 alumnos de los grupos de 10^{mo} grado y a 10 alumnos de 12^{mo} grado que fueron observados, con el fin de explorar procedimientos habituales de su actividad de estudio durante la clase y la actividad de estudio independiente. Los resultados de la entrevista coinciden con los obtenidos en la observación. Se puede significar de la observación que los alumnos no hacen conciente la necesidad de una adecuada orientación y control de la actividad de aprendizaje además existe la tendencia a la ejecución y que el control se realiza a los resultados en aprendizaje y no al proceso seguido para su adquisición, ubicado este temporalmente solo al final del proceso.

Estos resultados constituyeron el punto de partida para el ajuste del Cuestionario Autoreporte Rodríguez, L. (1999) y la reelaboración, por el autor citado, de la versión resumida que aparece en el Anexo 6.

- ♦ Se aplicó el Diferencial Semántico de modo preliminar. Los resultados del pilotaje permitieron constatar la objetividad de las dimensiones y los indicadores propuestos, así como efectividad del instrumento para evaluar la Autoestima predominante (según el Anexo 5).

II.3 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

En la investigación se utilizaron diversos métodos:

A. Métodos teóricos

El método histórico lógico en el análisis de las distintas concepciones psicológicas y pedagógicas en torno a las estrategias de aprendizaje y Autoestima, atendiendo a su génesis y evolución. De igual modo se utiliza en el estudio del comportamiento estratégico de los sujetos y de sus manifestaciones según el tipo de Autoestima identificado.

Son útiles, en esta indagación también, el análisis y la síntesis. Los que contribuyen en el descubrimiento de las relaciones e interacciones que existen objetivamente entre las estrategias de aprendizaje utilizadas y la Autoestima preponderante en los sujetos investigados. Estos métodos brindaran la posibilidad de un grado de generalización adecuado para la identificación de las estrategias de aprendizaje que con más frecuencia usan los alumnos y el tipo de Autoestima predominante en cada sujeto.

La inducción y la deducción, se utilizarán para llegar de los elementos generales observados a los específicos y viceversa en términos de estrategias de aprendizaje que con más frecuencia usan los alumnos que tienen un comportamiento estratégico y el tipo de de Autoestima de los alumnos en cuestión.

B. Métodos empíricos:

1. Dentro de los métodos empíricos se empleó el Cuestionario de Auto Reporte de Estrategias Generales de Aprendizaje (CAREGA), Rodríguez, L. (2004), en su adaptación resumida de la versión original de 1999. Esta versión, ajustada sobre la base de los resultados del pilotaje, se utiliza a fin de identificar los procedimientos preferidos por los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados de APP y APN para estudiar y aprender en situación escolar (Anexo 6).

El cuestionario referido tiene un total de 108 ítems, distribuidos en 17 áreas que se refieren a dos grandes dimensiones:

a - Referida a variables de personalidad:

b - Referida a las estrategias de aprendizaje propiamente dichas

2. Se aplicó también el Diferencial Semántico, elaborado por la autora, a fin de identificar el tipo de Autoestima de los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados. (Anexo 5)

Este diferencial está dividido en 5 áreas correspondientes a 5 dimensiones diferentes:

1. Hacia el esquema corporal.

2. Hacia la potencia cognoscitiva.
3. Hacia los valores sustentados.
4. Hacia los proyectos o planes y las propias perspectivas temporales.
5. Hacia la capacidad de relacionarse con los otros.

C. Aplicación de los instrumentos.

Para la satisfactoria aplicación de los instrumentos investigativos diseñados se tomaron las siguientes precauciones:

- Realizar las coordinaciones necesarias; de modo que se garantice el tiempo, momento y lugar oportuno; para que la información ofrecida por los alumnos sea confiable.
- Aplicarlos en diferentes momentos para que las variables ajenas incidan lo menos posible en los resultados.
- Certificar su idoneidad a partir de criterios de expertos.
- Explicar en cada momento la importancia de esta investigación para perfeccionar la labor del maestro en la dirección del aprendizaje y de la propia actividad de estudio de los alumnos. Esta medida contribuye al grado de significatividad de la investigación en los sujetos involucrados a fin de su participación conciente en la misma.

D. Procedimientos empleados para el procesamiento de los datos:

Para el procesamiento de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS, en su versión 7.5 de 1998.

En cuanto a los métodos estadísticos, fueron utilizados:

- Prueba t para muestras independientes, con la que se encuentra la significación de diferencias entre las medias independientes.

Fue aplicada para explorar la intensidad y uso de estrategias de aprendizaje en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados, así como la presencia de variables de personalidad en dicha muestra. En ella se utilizó el nivel de significación de 0.05 y 0.01. También se pudo determinar a partir de la media de cada estrategia, las preferencias de las estrategias por los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados, ordenándolas descendientemente

según valores obtenidos.

- Chi cuadrado para determinar la frecuencia de selección de cada ítem de personalidad por los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados de APP y APN.
- Coeficiente de correlación de Pearson, para determinar las posibles relaciones existentes entre el uso de determinadas estrategias de aprendizaje y la Autoestima y sus ítems. Este método estadístico permitió establecer la relación existente entre las variables de personalidad y las estrategias de aprendizaje, además de la relación existente entre las variables de personalidad y los ítems de Autoestima en la muestra seleccionada.

La aplicación de estos métodos estadísticos tuvo como base la obtención de los datos y su ordenamiento utilizando:

A. Escala dicotómica se utilizó para el procesamiento del CAREGA, la cual se adoptó a partir de la siguiente regla o convenio:

- Las respuestas cuyos puntajes fueran 3, 4 ó 5 adoptarían valor 1
- Las respuestas cuyos puntajes fueran 1 ó 2 adoptarían valor 0.

B. Escala continua de 1 a 7 para el procesamiento del Diferencial Semántico de la siguiente manera:

- Las respuestas cuyos puntajes fueran -3 adoptarían valor 1.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran -2 adoptarían valor 2.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran -1 adoptarían valor 3.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran 0 adoptarían valor 4.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran 1 adoptarían valor 5.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran 2 adoptarían valor 6.
- Las respuestas cuyos puntajes fueran 3 adoptarían valor 7.

CAPITULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

III. 1 Comportamiento de las variables individuales de personalidad.

En el presente capítulo se muestran los análisis de los resultados de los instrumentos aplicados en la identificación del tipo de Autoestima predominante en los alumnos, el establecimiento de las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los alumnos, así como la relación que se establece entre estas dos variables identificadas.

III. 1.1 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de A.R.A y B.R.A.

A continuación se muestra un resumen de los datos obtenidos según la prueba t, que unidos a los resultados que aparecen en el Anexo 7, permitirán una comparación más detallada de las variables individuales de la personalidad de los alumnos. En la presente indagación aún cuando se reconoce la relación entre estas variables, es pertinente incidir de modo más profundo sobre la Autoestima.

Tabla 1: SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES DE LAS ÁREAS DE PERSONALIDAD EN ALUMNOS DE ARA Y BRA.

DIMENSIONES	\bar{X}_{ARA}	\bar{X}_{BRA}	t_v
COGNICIÓN MOTIVADA	7.40	5.50	5.67 **
AUTOESTIMA COGNITIVA	10.74	8.19	4.95 **
LIMITACIONES GENERALES	4.11	3.56	2.33 *
FUENTES DE APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS	2.51	2.61	-0.41
INDEPENDENCIA	5.71	3.56	7.87 **
AUTOESTIMA GENERAL	7.71	6.56	2.62 **

* significación al nivel 0.05; ** significación al nivel 0.01

Como se puede observar, las áreas de cognición motivada, Autoestima cognitiva, independencia y Autoestima general correlacionan significativamente a favor de los alumnos de alto rendimiento académico, lo que hace pensar que exista una relación directa entre la eficiencia del aprendizaje y las variables individuales de personalidad.

La autora es del criterio que estas últimas variables constituyen factores que influyen en la selección, utilización y eficiencia en el uso de estrategias de aprendizaje. Esto indica que cuando los alumnos sienten interés por aprender, cuando saben sus limitaciones o posibilidades, cuando se sienten seguros e independientes en el proceso de aprendizaje, cuando se consideran capaces; los resultados académicos suelen ser superiores y de mayor calidad. En tales condiciones los alumnos pueden disfrutar del éxito; sin embargo, cuando los alumnos no muestran interés por el aprendizaje, generalmente carecen de recursos para aprender, se sienten inseguros, incapaces, y no se valoran adecuadamente lo que, sin lugar a dudas, entorpece el proceso de aprendizaje y limita considerablemente el éxito y la calidad de este proceso así como el producto de aprendizaje, el cual en muchos casos no es duradero ni permite ser transferido o aplicado a situaciones nuevas.

Este resultado se corresponde con los resultados presentados por Blagoeva, D. (1999), quien obtuvo correlaciones estadísticamente significativas entre algunas variables individuales de personalidad y las estrategias generales de aprendizaje.

Como muestra el Anexo 6 de un total de 48 ítems de personalidad que explora el instrumento, 19 son considerados como negativos o poco favorecedores del desarrollo, mientras que el resto se considera positivo o favorecedor del desarrollo.

Haciendo un análisis de los resultados expresados en el Anexo 7, se puede notar que de los 48 ítems de personalidad, hay 17 que son significativos al nivel 0.01 y 3 que son significativos al nivel 0.05, todos a favor de los alumnos de ARA, en este caso se asume el nivel de significatividad 0.01 para los análisis ulteriores.

De los 16 ítems que son significativos, 9 son positivos y el resto negativos, con preferencia de los alumnos de ARA por la lectura y a estudiar varias carreras si fuera posible, lo que evidencia un marcado interés cognoscitivo. Estos alumnos tienden a construir sus propios ejemplos para aprender mejor, tienen facilidades de expresión oral, poseen buena concentración de la atención, poseen iniciativa y seguridad. El 100% de los alumnos de ambos grupos declaran sentir gusto por aprender cosas nuevas. Por su parte, los alumnos de BRA declaran que fue en la secundaria donde aprendieron a estudiar, pero no queda claro si fue por los maestros o por los compañeros, por lo que tampoco queda claro que sean los compañeros. Si fuesen por compañeros y esos compañeros fueran alumnos de BRA, se justificarían entonces los resultados docentes obtenidos, por no usar los métodos más adecuados y efectivos.

Nótese que hay mayor incidencia en los alumnos de ARA de los ítems considerados como más favorecedores del desarrollo personal que en los alumnos de BRA. Pudiera pensarse que, como se expresó anteriormente, el sujeto que aprende necesita saber qué fin persigue con ese aprendizaje, cómo se desarrolla su proceso de aprendizaje, qué habilidades tiene y en cuáles tiene dificultades, qué sistema de conocimientos posee y cuál no, qué posibilidades reales tiene de obtener el éxito, todo lo cual le ayudará a autovalorarse adecuadamente. Esto es importante, sobre todo en un momento de su desarrollo psíquico donde el autoconocimiento es vital para lograr el crecimiento personal, más aún, si se entiende esta adquisición como la clave para que se tenga una apreciación justa de las posibilidades reales de cada quien. Dicha apreciación incidirá positivamente en una valoración adecuada de su personalidad, que implicará una Autoestima predominantemente positiva. Aunque en ambos grupos alumnos según rendimiento académico reconocen la presencia de ítems tanto positivos como negativos, hay predominio de mayor frecuencia de selección de algunos ítems menos favorecedores del desarrollo personal por parte de los alumnos de ARA (ítems 2, 4, 10, 27, 45, 46 y 48).

Se constata también que aunque existen diferencias significativas en algunos ítems, como el 1, 11, 15, 17, 18, 24, 28, 29, 32, 33 ... en otros, considerados como favorecedores del desarrollo personal y los ítems 5, 7, 9, 13, 14, 16, 22, 23, 25, 26, ..., considerados menos favorecedores del desarrollo personal, se evidencia que existe un comportamiento similar entre los alumnos de ARA y los de BRA. Si se analiza entonces que tanto los alumnos de ARA como los de BRA manifiestan tanto ítems más favorecedores, como menos favorecedores, entonces pudiera pensarse que el éxito del aprendizaje y el crecimiento personal estaría dado por la combinación de esos ítems y el predominio de los considerados como más favorecedores.

III. 1.2 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados.

Obsérvese que existe una diferencia significativa a favor de los alumnos de 10^{mo} grado en las áreas de personalidad (Tabla 2), excepto en el área Fuentes de aprendizaje de estrategias. Nótese que existe cierta coincidencia en las áreas que son significativas en los alumnos de ARA y BRA (Tabla 1), analizadas en el epígrafe III.1.1 y las áreas significativas para 10^{mo} y 12^{mo} grados.

Resulta curioso que la diferencia sea a favor de los alumnos de 10^{mo} y no de los de 12^{mo} grado, de los que se esperaría, dado por la edad y al tránsito por el subsistema de educación, que los prepara para la enseñanza universitaria, deben poseer un mayor nivel de desarrollo de los procesos motivacionales, valorativos y metacognitivos.

Pudiera explicarse este hecho teniendo en cuenta los resultados obtenidos por Antela, M. (2004), donde plantea que el diseño que hacen los docentes de la enseñanza puede provocar en los alumnos un estancamiento o retroceso. Pero si se toma en consideración que los datos que se analizan pertenecen al IPUEC de Referencia Provincial, cuya matrícula fundamentalmente está conformada por aquellos alumnos que sus resultados académicos no les permitieron ingresar a los centros provinciales a los que muchos aspiraban, por ejemplo, Instituto Preuniversitario Vocacional de

Ciencias Exactas, Instituto Preuniversitario Vocacional Militar, Escuela Vocacional de Arte, entre otros.

De ahí que pudiera pensarse, que los alumnos de 10^{mo} grado manifiestan al comenzar el nivel cierto afán por superar las dificultades que en el nivel anterior impidieron la consecución de sus objetivos, conllevando ello a un rediseño de sus intereses y motivos de aprendizaje y con ello, la toma de conciencia de la necesidad de conocerse mejor.

Del alumno saber cómo transcurre el proceso de apropiación de los conocimientos, cuáles son sus limitaciones y potencialidades y desarrollar las habilidades necesarias para vencer los obstáculos internos y externos motivaría su búsqueda de superación personal.

Pudiera ser también que haya influido en ellos la preparación sistemática y profunda que recibieron durante el 9^{no} grado con el fin de conseguir los objetivos propuestos, por lo que se apropiaron de sólidos modos de actuación y un sistema de autovaloración adecuado con relación a la actividad de aprendizaje que pudiera ser estratégica. Además, los alumnos llegan a este subsistema de educación con nuevas expectativas y el hecho de enfrentarse a un nuevo contexto los motiva a desplegar todos los recursos disponibles para obtener éxito y demostrar sus posibilidades.

Mientras que los alumnos de 12^{mo} grado ya adaptados a la enseñanza poco desarrolladora (Antela, M. ;2004), se han acomodado al contexto, ya se conocen entre sí y conocen los niveles de exigencia de los docentes y la enseñanza, lo que puede provocar falta de interés por el estudio, pérdida de sus fuerzas para enfrentar sus limitaciones, inconformidad con sus resultados, aún cuando deben tener mayor nivel de conocimiento de sus dificultades y limitaciones desde el punto de vista cognitivo. En esas circunstancias los alumnos se acomodan a las exigencias, no potenciando su autodesarrollo.

TABLA 2. SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES EN ALUMNOS DE 10^{MO} Y 12^{MO} GRADOS.

DIMENSIONES	\bar{X}_{10mo}	\bar{X}_{12mo}	t_v
Cognición motivada	7.38	5.23	6.33**
Autoestima cognitiva	10.6	8.03	4.62**
Limitaciones generales	4.10	3.48	2.46*
Fuentes de Aprendizaje de Estrategias.	2.68	2.42	1.04
Independencia	5.50	3.48	6.60**
Autoestima General	7.50	6.39	2.80**

*significación al nivel 0.05; **significación al nivel 0.01

En el Anexo 8 se pueden encontrar los resultados de la prueba Chi cuadrado para los ítems de las áreas de personalidad en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados.

Haciendo un análisis de los resultados expresados en el Anexo 8, se puede notar que de los 48 ítems de personalidad, hay 17 que son significativos al nivel 0.01, 16 a favor de los alumnos de 10^{mo} grado y 1 a favor de 12^{mo} grado.

Nótese que de los 17 ítems que son significativos, 9 son favorecedores del desarrollo personal y 7 menos favorecedores del desarrollo. Obsérvese que hay una preferencia por los alumnos de 10^{mo} grado hacia la lectura, a estudiar varias carreras si fuera posible, a perseverar ante las actividades de estudio, a lo que evidencia un marcado interés cognoscitivo. Estos alumnos tienden a construir sus propios ejemplos para aprender mejor, tienen facilidades de expresión oral, poseen buena concentración de la atención, poseen iniciativa y seguridad. El 100% de los alumnos de ambos grupos declaran sentir gusto por aprender cosas nuevas.

Como puede apreciarse existe total coincidencia en los resultados obtenidos en el análisis correspondiente a los alumnos de alto y bajo rendimiento académico y los resultados de 10^{mo} y 12^{mo} grados, coincidiendo el comportamiento de los alumnos de ARA con los de 10^{mo} y los de BRA con los de 12^{mo} grado.

Nótese que hay mayor incidencia en los alumnos de 10^{mo} de los ítems considerados como más favorecedores del desarrollo personal que en los alumnos de 12^{mo}. Aunque en ambos grupos se nota la presencia de ítems tanto positivos como negativos, hay predominio de mayor frecuencia de selección de algunos ítems menos favorecedores del desarrollo personal por parte de los alumnos de 10^{mo} grado (ítems 2, 4, 10, 16, 27, 45 y 48).

Se observa también, que aunque existen diferencias significativas en algunos ítems, en otros, como el 1, 11, 12, 15, 18, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ..., considerados como favorecedores del desarrollo personal y en los ítems 5, 7, 9, 13, 14, 23, 25, 26, ..., considerados menos favorecedores del desarrollo personal, se evidencia que existe un comportamiento similar entre los alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados. Si se analiza entonces, que tanto los alumnos de 10^{mo} como los de 12^{mo} grados manifiestan tanto ítems más favorecedores, como menos favorecedores, entonces se pudiera pensar que el éxito del aprendizaje y el crecimiento personal estaría dado por la combinación de esos ítems y el predominio de los considerados como más favorecedores.

Pudiéndose observar que en la dimensión “fuentes de aprendizaje de estrategias”, solo hay un ítem que es significativo a favor de 10^{mo} grado, los cuales expresan que fue en la secundaria donde aprendieron a estudiar, lo que se considera lógico, pues como se explicó se tuvieron que preparar para los exámenes de ingreso al IPVCE, lo que en alguna medida los hizo perfeccionar o modificar sus métodos de estudio y el conocimiento sobre sí mismos. ¿Será que los cambios que se están produciendo en el nivel de enseñanza precedente ya comienzan a mostrar sus frutos?

III.1.3 Análisis comparativo de variables individuales de personalidad en alumnos de APP y APN.

Como puede apreciarse en la Tabla 3, los resultados de la significación de las medias independientes de las variables de personalidad en alumnos con APP y APN, coinciden con los resultados expuestos en los epígrafes anteriores, de modo que resultan significativas al nivel 0.01 a favor de los alumnos de APP, las áreas Cognición Motivada, Autoestima Cognitiva, Independencia y Autoestima General, mientras que el área Limitaciones Generales resultó significativa al nivel 0.05 también a favor de los alumnos de APP y el área Fuentes de Aprendizaje de estrategias no resultó significativa, al igual que en los análisis anteriores.

TABLA 3. SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES DE LAS ÁREAS DE PERSONALIDAD EN ALUMNOS DE APP Y APN.

DIMENSIONES	\bar{X}_{APP}	\bar{X}_{APN}	t_v
Cognición motivada	7.42	5.67	6.55**
Autoestima cognitiva	10.4	7.93	4.58**
Limitaciones generales	4.16	3.40	2.51*
Fuentes de Aprendizaje de Estrategias.	2.50	2.33	1.01
Independencia	5.60	3.50	6.48**
Autoestima General	7.45	6.30	2.80**

*significación al nivel 0.05; **significación al nivel 0.01

Estos resultados pueden interpretarse de esta manera, teniendo en cuenta que según plantea la Teoría Histórico-Cultural que sirve de sustento a esta investigación.

Existe una estrecha relación entre los componentes afectivos y cognitivos de la personalidad, pues cuando se está motivado por el aprendizaje, este es más efectivo y genera cambios en el resto de los componentes estructurales de la personalidad, tanto afectivos como cognitivos. En el sujeto se desarrollan los procesos cognitivos (sensopercepción, memoria, imaginación y pensamiento) y se desarrollan habilidades y

capacidades que influirán en el éxito escolar, se desarrollará el lenguaje como expresión semántica de la conciencia y la atención como expresión selectiva. Se desarrollan, además, las formaciones psicológicas desde las más simples hasta las más complejas, tales como la concepción del mundo y la autovaloración. Cuando el alumno sabe que sabe, es más independiente, se autorregula de manera más eficientemente, se siente más seguro de sí, lo que hace que se autovalore adecuadamente. De este modo es capaz de identificar y valorar sus potencialidades y limitaciones y ajustar sus metas a las posibilidades reales, venciendo los obstáculos que se le presenten en el logro de los objetivos trazados.

III.1.4 Análisis estadísticos de las correlaciones entre las áreas de personalidad y el rendimiento académico.

Como se muestra en la Tabla 4 existe una correlación significativa entre las dimensiones Cognición motivada, Autoestima Cognitiva e Independencia y el rendimiento académico, lo que se corresponde con los presupuestos teóricos.

TABLA 4. CORRELACIÓN ENTRE LAS ÁREAS DE PERSONALIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

DIMENSIONES DE PERSONALIDAD	CORRELACIÓN
COGNICIÓN MOTIVADA	0.604 **
AUTOESTIMA COGNITIVA	0.359 **
LIMITACIONES GENERALES	0.144
FUENTES DE APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS	-0.035
INDEPENDENCIA	0.548 **
AUTOESTIMA GENERAL	0.223

*significación al nivel 0.05; **significación al nivel 0.01

Se evidencia, que realmente los resultados académicos dependen de un conjunto de características personológicas y de la aceptación de estas por el sujeto, sobre todo, las vinculadas con la dimensión cognitiva. Se manifiestan los mejores resultados académicos en aquellos alumnos en los que se observa un marcado interés cognoscitivo y la presencia de motivos relacionados con la actividad de estudio (capaces de orientar, regular y sostener la conducta). Para estos alumnos, en ocasiones, es esta una actividad volitiva, impulsados por el logro de las metas propuestas, las que han sido trazadas a partir del conocimiento de sus posibilidades y limitaciones.

De igual modo, obtienen mejores resultados académicos los alumnos que poseen como características individuales: la concentración de la atención, el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la imaginación y el desarrollo del pensamiento lógico. Estas cualidades favorecen la actividad de estudio incidiendo en el éxito del aprendizaje y por consiguiente en los resultados académicos. Así mismo, se considera que la correlación significativa del rendimiento académico con la independencia, se debe a que los indicadores de esta área reflejan la actitud de los alumnos de ARA. Esta actitud se manifiesta en la expresión de criterios muy personales con seguridad, confianza en sí mismos e iniciativa, la que pudiera estar influenciada por su coeficiente de inteligencia y/o rasgos del carácter. Este comportamiento permite al profesor tener una valoración sobre el nivel de conocimiento de los alumnos, que se expresará en el “criterio del profesor”, lo cual repercute favorablemente en los resultados académicos de estos alumnos.

En el Anexo 9, se presentan los resultados de la correlación entre los ítems de personalidad y el rendimiento académico, que permitirán comprender mejor el análisis antes realizado. Así por ejemplo resultan significativos a favor de los alumnos de alto rendimiento los ítems que expresan el gusto por el estudio y la lectura, el interés por aprender y estudiar varias carreras, la perseverancia ante las actividades de estudio, la iniciativa y creatividad al crear sus propios ejemplos para comprender mejor las materias.

Por otra parte, también se denota la relación entre el rendimiento y las variables de personalidad, ya que los alumnos de ARA manifiestan poseer buena concentración de la atención y habilidades para la expresión oral, así como la autovaloración de sus capacidades. Existen otros ítems que aunque en el cuestionario aparecen como ítem de menos contribución al desarrollo, son elementos favorables para el crecimiento personal porque la persona se traza metas y logra superar esas limitaciones, convirtiéndolas en cualidades de su personalidad. Esto se explica porque el hecho de reconocer autolimitaciones y la necesidad del cambio favorece el desarrollo personal.

III.2 Análisis del comportamiento de la Autoestima.

III.2.1 Autoestima y sexo.

A partir del análisis del Anexo 11.A confeccionada sobre los resultados obtenidos de la frecuencia de los recuentos y porcentajes para cada una de las dimensiones de Autoestima respecto al sexo se infiere:

En la dimensión “Hacia el esquema corporal”, no se aprecia diferencia significativa entre sexos, por estar ambos inmersos en una etapa en la que, la apariencia física importa mucho a todos. La apariencia física resulta uno de los elementos que a esta edad, es digno de tener en cuenta para su propia autoafirmación y conocimiento de sí, también decisivo para la elección de la pareja.

Sobre la dimensión “Hacia la potencia cognoscitiva” se obtiene similar resultado que en la anterior para los sexos. En ambos no hay diferencia significativa, lo que está basado con sus posibilidades de igualar el desarrollo del pensamiento, ya que es esta una característica relacionada con el desarrollo ontogenético de la personalidad que no difiere significativamente en el sexo. Esta similitud no quiere decir, que no sea importante para ellos esta dimensión, sino que la diferencia no está determinada por el sexo.

Nótese como en los datos, de la referida Tabla (Anexo11.A), no existe diferencia significativa en el puntaje de estos jóvenes con respecto a la dimensión “Hacia los valores sustentados”. Es así, porque precisamente en esta etapa, según la caracterización por edades, es de extrema importancia para ambos la aceptación en el

grupo. Para ser aceptados en el grupo ambos sexos se integran al cumplimiento de los requerimientos colectivos.

En el caso de la dimensión “Hacia los proyectos o planes de acción y las propias perspectivas temporales”, ocurre otro tanto. La no existencia de diferencia alguna está dada porque ambos sexos tienen un mismo nivel de desarrollo de perspectivas y motivaciones.

Estos proyectos, comunes a los sexos, aunque en relación con distintas carreras y/o profesiones, le preocupan a ambos y les unen en la planificación de su futura vida profesional, en fin, preocupados de cómo ser personas útiles a la sociedad y a la familia. Dentro de esas aspiraciones y preocupaciones por su futuro están las que son de índole familiar, tanto a la que pertenecen como a la que aspiran a formar. Ya en esta etapa comienzan ambos a pensar en cómo quieren que sean esas familias y con quién tenerla, para lo que suelen ya escoger sino a la pareja, las cualidades que esta debe tener según sus expectativas.

Véase, del referido Anexo, como tampoco en la dimensión “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros”, existe diferencia significativa en cuanto al sexo. En esta etapa se pierden las limitaciones que respecto a esa dimensión hay en la adolescencia. Esa pérdida de limitaciones se logra debido a la formación, según los principios de igualdad entre ambos sexos con que se organiza el sistema de educación en nuestra sociedad. Se debe aclarar que en ocasiones los varones tienen ideas erradas al respecto, pero estas no fueron evidenciadas en el instrumento. Precisamente es esta la etapa del desarrollo de la personalidad, donde las relaciones de amistad se afianzan entre ambos sexos y “... aparecen los grupos mixtos. En particular crece en las niñas la necesidad de participar en grupos mixtos”. Petrovski, A. V. (1985).

De lo anteriormente referido ha quedado evidenciado que la variable investigativa Autoestima, no presenta diferencias significativas respecto al sexo en esta edad.

III.2.2 Autoestima y Grado escolar.

Otro análisis de la variable Autoestima se puede hacer respecto al grado (Anexo 11). Los resultados de la Autoestima respecto al grado de escolaridad son muy parecidos a los que se obtienen con respecto al sexo. En este caso también no se denotan

diferencias significativas con respecto al comportamiento de los alumnos de uno y otro grado escolar.

No obstante aparece cierta diferencia en la dimensión “Hacia los valores sustentados” a favor de los alumnos de 12^{mo} grado. Lo que sucede, precisamente, porque los alumnos de 10^{mo} en el momento de aplicar los instrumentos estaban comenzando a adaptarse a un nuevo subsistema de educación. En este subsistema educacional las características son diferentes al anterior y son otros niveles de exigencias por lo que se estaban exigiendo a sí mismos, niveles de responsabilidad, honestidad y justeza a los que no estaban acostumbrados. En este cambio pueden sentir que se quedan por debajo de tanta exigencia en determinados momentos y esto los hace perder la confianza en sí mismo, tener inseguridad, lo cual logra una autovaloración inadecuada ante las situaciones. Esta desvalorización, circunstancial, repercute en la Autoestima del sujeto y hace que esta baje los niveles hacia predominantemente negativa. No obstante podrá ocurrir una revalorización rápidamente si se le da al sujeto el tratamiento adecuado a la situación, que les permita adaptarse a las nuevas condiciones como lo están ya los alumnos de 12^{mo} grado. Este proceso revalorización provocaría una vuelta a de la confianza en sí mismos, la autoestimación y por ende una vuelta a la APP.

III.2.3 Autoestima y Rendimiento académico.

Nótese, en el Anexo 11, como para esta variable aparece diferencia significativa a favor de los alumnos de ARA en todas las dimensiones. Sin embargo, en la dimensión “Hacia el esquema corporal”, no existe tal diferencia. La explicación se encuentra a partir de la importancia que reviste para esta edad la apariencia física, el sentirse atraído y al mismo tiempo correspondido por los coetáneos. Lo cual es así, por lo que representa la dimensión para la elección de la pareja. Les inquieta muchísimo cuando no están conformes con su apariencia y quieren cambiarla para agradar a los otros, esto les interesa a todos por igual, salvo alguna excepción.

Existen algunos sujetos que quieren hacerle ver a los demás que su apariencia no tiene importancia para ellos, pero en el fondo poseen inconformidad con sus cualidades, lo que hace que se sientan inferiores a los demás, que no reconozcan sus cualidades fundamentalmente en esta dimensión y, por tanto, tienen una Autoestima

predominantemente negativa al respecto. Esta APN puede ser provocada además, por la no aceptación de sus propias cualidades. Pudiera ayudarlos a superar esas limitaciones el tener resultados satisfactorios en cuanto a las relaciones de pareja, o con sus compañeros. El logro de estas relaciones significará, para esa personalidad, un elemento de autoafirmación y confianza en sí mismos. Autoafirmación basada en el sentir que son queridos, respetados, apoyados y fundamentalmente atraídos por los demás y aunque con dificultades en otras áreas se animarían, confiarían en sus propias fuerzas y seguirían hacia delante.

En el resto de las dimensiones de Autoestima sí se aprecia significativa diferencia con respecto al rendimiento académico a favor de los de ARA, lo puede interpretarse como una relación de correspondencia entre la Autoestima y el RA.

III.3 Análisis del comportamiento de las Estrategias de aprendizaje.

III. 3.1 Ordenamiento de las Estrategias de aprendizaje, según valor de las medias.

Como se observa en la Gráfica 1, los resultados muestran que tanto en los alumnos de APP, como los de APN, las estrategias más usadas son: Recepción Primaria de la Información (3), y Lectura Comprensiva (4), diferenciándose en cuanto a Taxonomías Operativas y Esquemas Lógicos (6) que está dentro de las tres preferidas por los alumnos de APP. En tanto los alumnos de APN prefieren las de Procesamiento Mnémico (7), lo que indica que los alumnos con APP, enfatizan en su estudio en el procesamiento racional de la información, mientras que los alumnos con APN lo hacen en el procesamiento memorístico, dado quizás por las limitaciones cognitivas a las que nos referimos en los epígrafes anteriores. Véase (en Tabla 4) que aunque esta estrategia está en el tercer de lugar de preferencia para los alumnos de APN, su valor de la media es inferior al valor de la media para el caso de los alumnos de APP. La causa de lo anterior está dada porque la frecuencia con que ambos grupos usan las estrategias estudiadas es diferente.

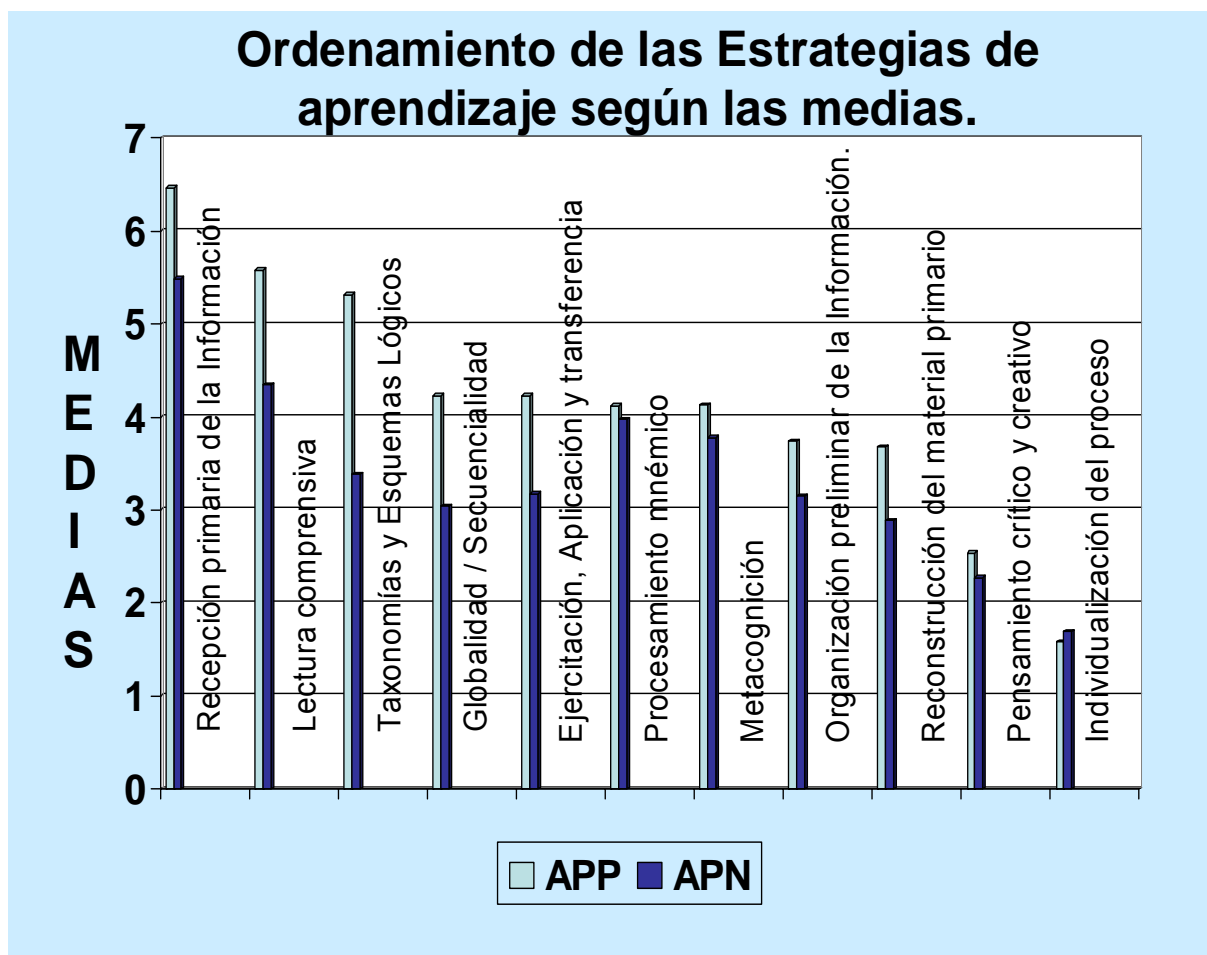
Es posible que los alumnos de APN utilicen en su actividad de estudio otras estrategias que no se incluyeron en esta investigación y que se deberán tener en cuenta en próximos estudios relacionados con este tema. El hecho de que los alumnos de APN tengan dentro de las estrategias preferidas las de memorización pudiera indicar que aún cuando se encuentran en el período de desarrollo psíquico comprendido como juventud, todavía no han alcanzado la madurez cognitiva correspondiente a dicha etapa. Es criterio de la autora que esta preferencia esta dada por las características del proceso de enseñanza, tanto de los familiares como de los docentes.

Otra razón lógica que explique esta preferencia estratégica de aprendizaje, serán las características personales que pueden constituir limitaciones de los sujetos, ya que al no conocer sus posibilidades se sienten inseguros, incapaces, dependientes, no confían en sí mismos, entre otras.

Por otro lado, aparece en 4to lugar de preferencia de los alumnos de APN la estrategia de Metacognición (11), lo que apunta hacia el hecho de que los alumnos con APN tratan de conocer sus limitaciones para lograr el éxito en el aprendizaje y recurren al uso de tácticas socializadoras de sus conocimientos con los compañeros. Estos alumnos son capaces de reconocer que su método de estudio no es eficiente aún cuando creen que estar preparados para un examen es poder representarse en la mente un esquema general de la asignatura o tema. Note que tanto la estrategia de Recepción Primaria de la Información (3), como la de Lectura Comprensiva (4) que corresponden al momento predominantemente de orientación como parte funcional de la acción, están dentro de las estrategias más usadas por los alumnos. Ello también indica, que los docentes en sus clases, a partir del diseño de las tareas de aprendizaje, influyen de manera efectiva en la orientación de sus alumnos para la recepción de la información. Según resultados de Antela, M: (2005), se pudo comprobar que los docentes realizan las acciones que garantizan el modelo objeto (la orientación de los objetivos de la tarea docente, el sistema de conocimientos previos, la utilidad del nuevo conocimiento) y el modelo acción (las condiciones de la tarea, las posibles vías de solución), sin embargo, no ocurre así con el modelo control. Esto ocurre, ya que no siempre se le ofrece al alumno un sistema de control que le permita comprobar la efectividad del proceso y el producto de aprendizaje. No obstante a que lo anterior

impone una limitante, se puede comprobar que la recepción primaria de la información está en primer lugar de la preferencia, tanto de los alumnos de APP como los de APN.

Gráfica 1



Con relación a la estrategia de Lectura Comprensiva, resulta interesante que esta no esté a la base de cualquier tarea de aprendizaje, ya que si se tienen en cuenta que para aprender algo primero hay que comprenderlo y luego se construyen los significados según las vivencias, expectativas, necesidades, motivaciones de cada sujeto, lo que le permite apropiarse del contenido objeto de aprendizaje. Por esa razón, a criterio de la autora, la lectura comprensiva debe ser el primer procedimiento a utilizar en la solución de cualquier tarea docente donde se pretenda alcanzar el éxito.

Como se muestra en la Gráfica 1, se encuentran dentro de las estrategias menos usadas por ambos grupos de alumnos las estrategias de: Reconstrucción del material primario (5), Pensamiento Crítico Creativo (8) e Individualización del Proceso (2). Nótese que estas estrategias, según criterios de la autora, pertenecen al momento predominantemente ejecutivo de la acción y juegan un importantísimo papel en el logro de un proceso de aprendizaje verdaderamente desarrollador, cuyo centro sea el alumno, el cual guíe y oriente su proceso de aprendizaje, a partir de sus posibilidades y motivaciones. Sin embargo, según Antela, M. (2005), esta no es la realidad del contexto educativo que estamos investigando. Los resultados por ella obtenidos muestran que los docentes del centro explorado no diseñan con la sistematicidad requerida el sistema de tareas docentes que exijan un aprendizaje estratégico, a su criterio, el diseño de la enseñanza está frenando el desarrollo de los algunos alumnos, ya que los limita a reproducir los conocimientos y no exige y comprueba el dominio y el entrenamiento en el uso de procedimientos para aprender a aprender. Se considera que, en este sentido, no se está contribuyendo a preparar a los sujetos, que necesita la sociedad actual, la que exige que sean sujetos: activos, creativos, independientes, capaces de obtener la información, procesarla, comprenderla y utilizarla. Estas cualidades permitirán al sujeto una mejor inserción en la vida social y laboral.

Nótese también en la Gráfica 1, que existen otras estrategias que corresponden al momento predominantemente ejecutivo de la acción como son: Ejercitación, Aplicación y Transferencia (10) y Globalidad/ Secuencialidad (9).

Estas estrategias no se encuentran dentro de las estrategias preferidas, ni por los alumnos de APP, ni los de APN. Lo anterior no debe interpretarse como que no sean usadas, sino que no hacen un uso frecuente de ellas. Sin embargo, si se observan detenidamente estas estrategias se puede comprobar que ocupan un lugar importante ya que son las que le permiten al sujeto el desarrollo del pensamiento reflexivo, pues posibilitan que este construya diferentes significados por sí mismo. Esta dinámica permite que en el momento de resolución de la tarea el sujeto sea un ente conciente y activo, implicado en el acto de aprender apoyado en sus vivencias, motivado por sus necesidades, en fin de su Situación Social de Desarrollo (SSD). Otro tanto ocurre con la estrategia Metacognición (11), correspondiente al momento predominantemente de control, que ocupa el 7mo lugar en las preferencias de los alumnos de APP y que sin embargo, según criterio de la autora, constituye un aspecto primordial para la puesta en práctica del paradigma “Aprender a Aprender”. La importancia de esta estrategia estriba, en que al sujeto que aprende le hace falta saber qué va a aprender, cómo lo va a aprender, para qué lo va a aprender, con qué cuenta para aprenderlo. La autora considera que estas interrogantes serían esenciales para ayudar a los jóvenes a tener una adecuada autovaloración y un adecuado conocimiento de sí mismos, con lo que cada uno tendrá una APP.

El análisis motivado de estos resultados muestra la importancia objetiva del uso adecuado y oportuno de determinadas estrategias para lograr el correcto funcionamiento del sistema de estas. En su tesis Bonilla, I. (2005) plantea: “... el éxito del aprendizaje estratégico está en la capacidad que tenga el alumno de seleccionar qué estrategias usar según la situación concreta en estrecha relación con el resto de las estrategias posibles...”, y las posibilidades y limitaciones reales de cada sujeto. La presente autora coincidiendo con este referente reafirma que “...las estrategias de aprendizaje no son caminos independientes sino redes de aprendizaje, de vías para descubrir y construir el conocimiento de manera más eficiente...”.

Resultados similares de preferencia fueron obtenidos por Bonilla, I. (2005), al realizar el ordenamiento de las preferencias estratégicas de estos alumnos según el rendimiento académico (ARA y BRA) y los grados (10^{mo} y 12^{mo}), coincidiendo en todos los resultados de los alumnos de APP con los de ARA y 10^{mo} grado; mientras que los de APN coinciden con los de BRA y 12^{mo} grado.

III.3.2 Significación de medias independientes en alumnos con APP y APN

TABLA 5: SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES EN ALUMNOS CON APP Y APN.

ESTRATEGIAS	MEDIA APP	MEDIA APN	T_v
Organización preliminar de la Inform.	3.82	3.33	3.59**
Individualización del proceso	1.56	1.62	-0.49
Recepción primaria de la Información.	6.53	5.48	2.87**
Lectura comprensiva	5.48	4.38	3.87**
Reconstrucción del material primario	3.65	2.97	2.55*
Taxonomías operativas y Esquemas Lógicos.	5.18	3.29	5.51**
Procesamiento mnémico	4.06	3.90	0.53
Pensamiento crítico y creativo	2.57	2.28	1.38
Globalidad/ Secuencialidad	4.29	3.11	5.54**
Ejercitación, Aplicación y transferencia	4.29	3.11	5.54**
Metacognición	4.06	3.86	1.09

*significativo 0.05; ** significativo 0.01.

Nótese en la Tabla 5, que aunque existen algunas coincidencias en las estrategias que preferentemente usan los alumnos con APP y APN de 10^{mo} y 12^{mo} grados, analizadas en los epígrafes III.1 y III.2, se observa que existe una diferencia significativa a favor de los alumnos de APP en la frecuencia con que usan las estrategias siguientes: Organización Preliminar de la Información (1), Recepción Primaria de la Información (3), Lectura Comprensiva (4), Reconstrucción del material primario (5), Taxonomías Operativas y Esquemas Lógicos (6), Globalidad/ Secuencialidad (9) y Ejercitación, Aplicación y Transferencia (10).

El análisis de este resultado indica el hecho de que los alumnos con APP usan las estrategias con más frecuencia que los alumnos con APN, lo que incide en su aprendizaje y, por tanto, en su rendimiento académico, que desde los primeros análisis avizoran que: *Existe una relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Autoestima y el Rendimiento académico.*

Sin embargo, en el uso de las demás estrategias: Individualización del proceso (2), Procesamiento mnémico (7), Pensamiento crítico y creativo (8) y Metacognición (11)), no hay diferencias significativas entre los alumnos con APP y alumnos con APN. Por la importancia que tiene el uso de estas estrategias para la implementación del paradigma pedagógico de “aprender a aprender”, a criterio de la autora, se considera necesario el rediseño de las tareas docentes y de la concepción de la enseñanza en general, con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en nuestros jóvenes. Ese rediseño ha de hacerse de modo que se provoque una toma de conciencia por parte del alumno en dicho proceso y, por tanto, un mayor desarrollo consciente de la personalidad de este.

Según resultados obtenidos por Antela, M. (2005), los docentes del subsistema de educación objeto de estudio, aunque orientan hacia las tareas, promueven insuficientemente las estrategias correspondientes al momento ejecutor y al de control. Esta carencia es debida a que no se realiza el control correspondiente al momento orientador, el cual permite comprobar el nivel de conciencia alcanzado por los alumnos acerca de los objetivos que persiguen y de los modos estratégicos de actuar para resolver las tareas. Lo anterior puede estar limitando en los alumnos, el desarrollo de

estrategias que permitan la reflexión consciente (antes, durante y una vez concluida la tarea de aprendizaje) de la relativa eficiencia de la vía de solución o del método empleado para la solución de la tarea propuesta y del dominio del sistema de conocimientos necesarios. Todo esto le serviría además al docente para enriquecer el diagnóstico integral de sus alumnos a partir del conocimiento real sus potencialidades y dificultades. Lo anterior implica poder determinar la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esta caracterización del desarrollo permitiría al docente mejores condiciones para dosificar las ayudas necesarias de manera que potencie el desarrollo real de los alumnos desde el punto de vista cognitivo, motivacional y afectivo. De llevarse a feliz término esta caracterización, se contribuirá al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, a partir de proporcionarles más elementos a los alumnos para un enriquecimiento también del propio conocimiento que estos deben tener de sus posibilidades y limitaciones. Una vez que los alumnos conozcan estas posibilidades y limitaciones, serán capaces de autovalorarse adecuadamente, lo que los ayudaría a reflexionar sobre sus errores y sus logros, a fin de hacer reflexiones metacognitivas. Lo anterior expresa la relación dialéctica de esta estrategia con la Metacognición, que es precisamente una de las estrategias que no usan efectivamente, ni con más frecuencia los alumnos con APP o APN.

III.3.3 Significación de medias independientes de las Estrategias de aprendizaje en alumnos de ARA y BRA, de 10^{mo} y 12^{mo} grados.

Resulta significativo destacar que resultados similares de significación de medias independientes fueron obtenidos por Bonilla, I. (2005), al realizar el análisis de las preferencias estratégicas de estos alumnos según el rendimiento académico (ARA y BRA) y los grados (10^{mo} y 12^{mo}), coincidiendo en todos los resultados de los alumnos de APP con los de ARA y 10^{mo} grado; mientras que los de APN coinciden con los de BRA y 12^{mo} grado.

III.3.4 Significación de medias independientes de las áreas de Autoestima en alumnos de ARA y BRA.

Según los resultados de la Tabla 6, que compara las medias independientes para dimensiones de Autoestima, se notan diferencias significativas entre los alumnos de ARA y BRA a favor de los de ARA. Resultan significativas al nivel 0.01 las áreas: hacia la potencia cognoscitiva y hacia los proyectos o planes de acción, y al nivel 0.05 las áreas: hacia los valores sustentados y hacia la capacidad de relacionarse con los otros.

TABLA 6: SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES DE LAS ÁREAS DE AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

DIMENSIONES	\bar{X}_{ARA}	\bar{X}_{BRA}	t_v
Hacia el esquema corporal	18.54	17.50	1.562
Hacia la potencia cognoscitiva	26.46	21.53	4.627**
Hacia los valores sustentados	28.29	26.58	2.411*
Hacia los proyectos o planes de acción	15.51	13.14	3.914**
Hacia la capacidad de relacionarse con los otros	34.26	29.64	2.171*
Autoestima general	123.06	108.39	3.85**

* significación al nivel 0.05; ** significación al nivel 0.01

Nótese que solo la dimensión hacia el esquema corporal no presenta diferencias estadísticamente significativas, lo que era de esperar, si se tienen en cuenta las características de la edad, expuestas en el capítulo uno. Tales características refieren la importancia que reviste, para la juventud, la apariencia física, que implica sentirse atraídos y al mismo tiempo correspondido por los otros y más si estos últimos son sus coetáneos, por lo que ello representa para la elección de la pareja. Es este, un

indicador que va cobrando cada vez más importancia en este período de vida y que a juicio de la autora resulta positivo, si se tiene en consideración que tanto los integrantes de uno u otro grupo de Autoestima refiere aceptarse a sí mismos, siendo este un indicador de APP. A partir del análisis del Anexo 10 se puede determinar que 31 alumnos de alto y 26 de bajo rendimiento académico evidencian APP, siendo solo 14 alumnos los que refieren APN (5 de ARA y 9 de BRA), y que serían con los que preferentemente, los docentes tendrían que hacer un trabajo más individualizado.

El objeto de esta individualización de la atención del docente es para lograr en los alumnos: conocimiento de sí, confianza en sí mismos, aceptación de sus cualidades (apariencia física, cuidado de su cuerpo y figura, belleza), enseñarlos a reflexionar y a defender sus criterios y puntos de vista. Lo anterior contribuiría, sin dudas, a elevar su Autoestima y por ende a crecer como personas sanas y felices capaces de trazarse metas cada vez más exigentes según van desarrollándose.

En el resto de las dimensiones analizadas en la Tabla 6, se aprecian significativas diferencias con respecto al rendimiento académico a favor de los alumnos de Alto rendimiento académico, tal y como se puntualizó con anterioridad. Ello puede interpretarse como: reconocimiento y aprecio de sus cualidades y valores, una aceptación por parte de esos alumnos de sus cualidades, confianza en sus propias fuerzas, relación adecuada consigo mismo y una disposición para la colaboración con el otro entre otras cualidades.

Estos resultados permiten pensar que existe un desarrollo de estas áreas en este tipo de alumnos, que está dado precisamente **porque los alumnos de ARA tienen una Autoestima predominantemente positiva (APP)** con respecto a todas las dimensiones de Autoestima estudiadas en esta investigación. Excepto que la dimensión hacia los valores sustentados para ambos grupos apunta hacia una APN aun cuando discrimina a favor de los alumnos de alto rendimiento académico (Anexo 11).

III.3.5 Significación de medias independientes de las áreas de Autoestima en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados.

De un análisis de la Tabla 7 se obtiene que en las áreas de Autoestima a partir del Diferencial Semántico las dimensiones: “Hacia la potencia cognoscitiva”, “Hacia los proyectos o planes de acción”, “Hacia los valores sustentados”, “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros”, discriminan significativamente a favor de los alumnos de 10^{mo} grado. Este resultado es compatible con la idea antes referida de que los alumnos de este grado, del subsistema de educación objeto de estudio, traen expectativas para un nuevo nivel de enseñanza luego de un fracaso en su entrada a otros tipos de centros especializados. Por su parte, la dimensión “Hacia el esquema corporal” no discrimina a favor de ninguno de los alumnos de grado alguno.

TABLA 7: SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES DE LAS ÁREAS DE AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE 10^{MO} Y 12^{MO} GRADOS

DIMENSIONES	X_{10mo}	X_{12mo}	t_v
Hacia el esquema corporal	17.48	18.43	1.393
Hacia la potencia cognoscitiva	21.90	25.55	3.123**
Hacia los valores sustentados	26.42	28.20	2.38*
Hacia los proyectos o planes de acción	13.10	15.25	3.398**
Hacia la capacidad de relacionarse con los otros	28.48	34.58	2.913**
Autoestima general	107.39	122.00	3.72**

* significación al nivel 0.05; ** significación al nivel 0.01

La razón de esta última excepción en la dimensión, se debe sin lugar a dudas, en que la edad de ambos grupos oscila en el periodo comprendido a la edad juvenil, de acuerdo con la periodización descrita por Erikson. Se hace notar de esta Tabla además, que la variable investigativa “Autoestima General”, es significativa a favor de los alumnos de 10^{mo} grado. Las razones para que sea así el resultado, radican en que además de la

expectativa ya señalada, los alumnos poseen poco conocimiento del nivel a que se enfrentan y de las exigencias cognitivas de este nivel.

Apoyando estos resultados, están los desplegados en el Anexo 12, donde se muestran los resultados de los instrumentos aplicados, a cerca de la significación de las medias independientes de los ítems de Autoestima en alumnos de 10^{mo} y 12^{mo} grados. Del análisis del mismo, se obtiene una APP, supuestamente expresada por la realización de exámenes de ingreso para la entrada en este nivel de enseñanza.

El hecho de que los resultados de estos exámenes fueran aprobados con buenas calificaciones, producen sentimientos de confianza en sí mismo y de autosatisfacción con sus rendimientos cognitivos autoconsiderándose: inteligentes, rápidos, creativos, justos, solidarios, entre otras cualidades.

Es significativo apuntar en este sentido que los resultados coinciden para los alumnos de 10^{mo} grado con los de ARA y los de 12^{mo} grado con los de BRA.

III.3.6 Correlación entre las Estrategias de aprendizaje y Autoestima.

De un análisis de la Gráfica 2, se puede significar la correlación significativa existente entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima. De 11 Estrategias de aprendizaje estudiadas 7 correlacionan significativamente a saber:

- **Organización preliminar de la información.**

Una necesaria estrategia en la solución de una tarea lo es precisamente esta. Organizar es una acción necesaria e importante en el inicio de la actividad cualquiera sea su finalidad. La significatividad en la relación, objeto de esta indagación, es apreciable al correlacionar significativamente con ítems de Autoestima como: inteligente – torpe y creativo – reproductor correspondientes a la dimensión “Hacia la potencia cognoscitiva”. Es así por la importancia que tiene para la personalidad el conocimiento de sus cualidades más aun si estas se relacionan con el propio desarrollo cognoscitivo logrado por los alumnos. Este conocimiento permite al sujeto una autovaloración adecuada para entonces, poder tener conciencia de qué, cómo y para qué dar solución a un problema de aprendizaje y si necesita o no para su solución de la ayuda de “otros”. También

correlaciona significativamente con 3 de los 5 ítems de la dimensión “Hacia los valores sustentados”, que constituyen elementos fundamentales para este propio desarrollo personal y su aceptación por parte de los demás. Quedando muy claro al ser significativa la correlación con los ítems comunicativo – poco comunicativo, expansivo – tímido y abierto – cerrado de la dimensión “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros”. Cada vez que los alumnos reconozcan poseer estas cualidades de la personalidad, favorecedoras del desarrollo, es lógico pensar en la posesión de un coeficiente de Autoestimación que los coloque en el grupo que se ha denotado como de APP. Este criterio de la autora es reafirmado por lo expresado en Petrovski, A.V. (1985) y que fueron desplegadas en los fundamentos teóricos de la presente investigación.

- **Lectura comprensiva.**

En el Anexo 13 resulta significativa la correlación de esta estrategia con la Autoestima influyendo en ella 8 ítems distribuidos en las 4 primeras dimensiones del diferencial semántico. En tanto la 5ta y última dimensión “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros” no tiene ningún ítem con correlación significativa con esta estrategia.

Pudiera decirse que este resultado es razonable por cuanto aún, cuando es importante el despliegue adecuado de esta estrategia, no es imprescindible para la personalidad su relación con otros sujetos para su despliegue. Para la asimilación consciente de lo leído de forma individual no es imprescindible establecer un vínculo social inmediato, relacionarse con los otros, a no ser para socializar su resultado y comparar cómo cada uno de los alumnos lo logra hacer mejor. Al “...no ser promovida...” esta estrategia, por parte de los maestros en el medio objeto de investigación, según resultados de Antela M. (2005), entonces puede incluso no llegarse a sentir la necesidad por parte de los alumnos de socializar como lo hacen. No se puede dejar de destacar lo importante que resulta esta estrategia para el procesamiento racional de la información, que reciben los sujetos, y por tanto, para su propia Autoestima como resultado de la unidad de lo afectivo-cognitivo en la personalidad.

- **Recepción primaria de la información:**

Al hacer el análisis de los resultados del Anexo 13 para la estrategia “recepción primaria de la información” nótese que resulta significativa su correlación al nivel de 0.01 con la Autoestima. Esta relación se apoya en los resultados obtenidos en el mismo contexto investigativo por la autora Bonilla, I. (2005), quien analiza la relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico y con el grado de escolaridad y obtuvo una correlación significativa de esta Estrategia de aprendizaje con alumnos de ambos grupos. Según sus resultados esta estrategia es usada frecuentemente por los alumnos de ARA y los alumnos de 10^{mo} grado. Del análisis de la Gráfica 2 se infiere una relación significativa general de esta Estrategia de aprendizaje con la Autoestima. No obstante del análisis del Anexo 13 es significativa la relación de la estrategia solo con algunos ítems de Autoestima: aseado – poco aseado, creativo - reproductor, fiel – infiel, previsor - no previsor y hablador- callado, cada uno de ellos correspondiente a dimensiones diferentes.

Es razonable pensar que un sujeto que tenga necesidad de realizar una recepción primaria de la información, la cual ha de hacerse a través de los órganos sensoriales, mediante señales (Vigotski, L.S.;1985), necesita de las cualidades anteriormente referidas para que la estrategia funcione.

- **Reconstrucción del material primario:**

Para la solución de una tarea es importante tener en cuenta las llamadas ideas previas y preconcepciones como informaciones de orden primario. El desconocimiento del material primario y de la forma de organizarlo es un problema usual en la conducción de un proceso de aprendizaje. Nótese en el caso de esta estrategia, del análisis de la Gráfica 2, hay una relación significativa con la Autoestima. Esta relación se constata con la que se obtiene del Anexo 13. En los datos del referido Anexo se denota relación de la estrategia con los ítems de Autoestima. Estos ítems son: aseado – poco aseado, creativo – reproductor, fiel – infiel y previsor - no previsor. El reconocimiento de la posesión de las cualidades antes mencionadas provoca en el sujeto una aceptación de

sí mismo, le muestra confianza en sí mismo al tiempo que le permite la apreciación de sus cualidades y valores. Estos resultados coinciden con las características desplegadas en los fundamentos teóricos y contribuyen a la formación de una APP.

- **Taxonomías operativas y esquemas lógicos:**

Uno de los recursos más utilizado en la actualidad para la organización lógica del material a aprender lo es esta estrategia. Estrategia en la que se fundamentan incluso muchas de las tendencias de la enseñanza actual como lo es en Constructivismo, etc. Del análisis de la Gráfica 2 esta Estrategia de aprendizaje resulta significativa en su relación con la Autoestima en un nivel de 0.01. En tanto según los datos que aparecen para la relación en el Anexo 13 existe una relación significativa con 12 de ítems de los que se analiza atendiendo al Diferencial Semántico.

Aún cuando la relación se hace más relevante es de destacar las dimensiones: “Hacia la potencia cognoscitiva”, “Hacia los proyectos o planes de acción y las propias perspectivas temporales”. Es menor la significatividad en la relación en la dimensión “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros”. A partir de estos resultados los sujetos se consideran inteligentes, rápidos, seguros, etc. Es notable como estas cualidades reconocidas por los sujetos de su personalidad le acercan a aquellas que se han desplegado en los fundamentos teóricos como indicadores de posesión de APP.

- **Globalidad-Secuencialidad:**

Los procesos de generalización en la búsqueda de regularidades que puedan convertirse en leyes o principios ha sido el camino del quehacer científico a través de los tiempos. Es esta una de las razones que hace de esta Estrategia de aprendizaje una de las de más significativa importancia.

Del análisis de la Gráfica 2 se puede afirmar la correlación significativa entre esta Estrategia de aprendizaje y la Autoestima. Este resultado se corresponde con claridad con los que se obtienen de los datos del Anexo 13. En el Anexo referido correlacionan significativamente 13 de los ítems de Autoestima. Es oportuno señalar que todas tienen

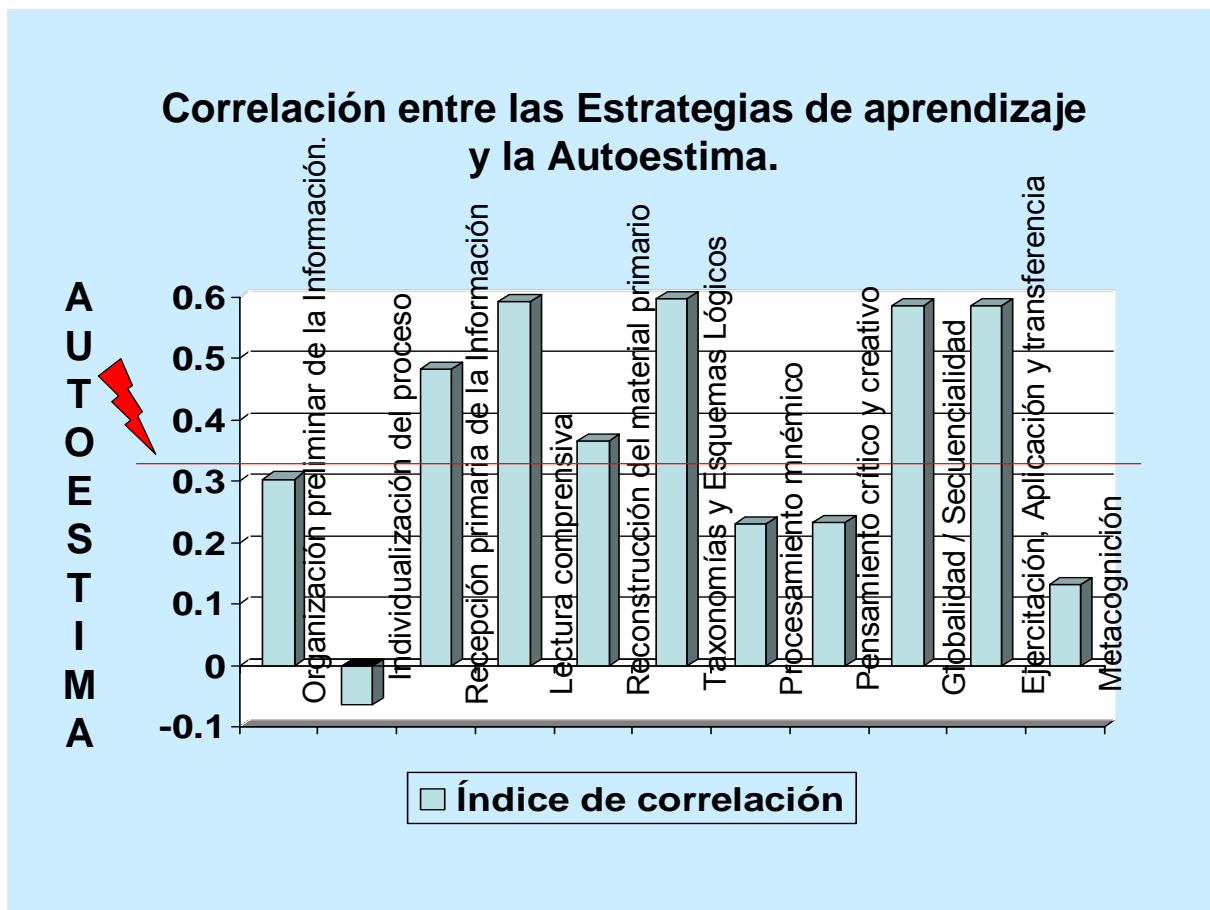
ítems que relacionan significativamente y que en el caso de dos de las dimensiones correlaciona de ese modo todos los ítems. Estas dimensiones son: “Hacia la potencia cognoscitiva”, “Hacia los proyectos o planes de acción y las propias perspectivas temporales”. Esto significa que los sujetos se consideran: capaces inteligentes, rápidos, creativos, seguros, proyectivos, optimistas, previsores, responsables, abiertos a las relaciones con otros, justos, entre otras características. Las cualidades descritas para su personalidad en el sujeto están acordes con las que se describen en los fundamentos teóricos de esta investigación y que lo señalan en posesión de una APP.

- **Ejercitación, aplicación y transferencia:**

La finalidad de formación de las nuevas generaciones es la de obtener un ser social capaz de resolver los problemas que le impone la sociedad y en beneficio de esta. Es una tendencia actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acercar al sujeto a su futuro modo de actuación. Dotar al sujeto de los recursos para resolver problemas y de la aplicación ulterior de estos recursos a la solución de las nuevas situaciones es una tarea educativa de primer orden. Todo lo anterior ha de reafirmar la importancia que para el alumno reviste en el desarrollo personal esta Estrategia de aprendizaje.

Del análisis de la Gráfica 2 se comprueba la correlación significativa entre esta Estrategia de aprendizaje y la Autoestima. Este resultado se corresponde de manera singular con los resumidos en el Anexo 13. Del mismo modo, en cantidad e ítems coincidentes, que la estrategia anterior en esta, hay una coincidencia significativa con las dimensiones descritas para la Autoestima. Ese resultado lleva a la obligada conclusión de que el sujeto que usa esta estrategia tiene una APP.

GRÁFICA 2



- **Individualización del proceso:**

A partir de la Gráfica 2, es esta una de las estrategias que no correlaciona significativamente con la Autoestima. Esta Estrategia de aprendizaje solo tiene correlación significativa con 2 ítems pertenecientes al diferencial semántico de Autoestima relacionados con la dimensión “Hacia la capacidad de relacionarse con los otros”. Lo que significa que el sujeto se cree a sí mismo: expansivo y hablador.

La razón de la no significatividad puede entenderse como una muestra de elementos que hacen que haya alumnos con baja Autoestima. Esto no permite a los sujetos sentirse a gusto ni con el grupo al que pertenecen, ni consigo mismos y, por tanto,

ponen barreras en la comunicación con los demás. En tales condiciones, al necesitar la ayuda de otros para poder tener la independencia cognoscitiva que necesitan para el despliegue de estrategias de aprendizaje, sienten que no pueden hacerlo lo que se corresponde con resultados hallados por Bonilla I, (2005). En los resultados de la autora de referencia también se obtuvo que tanto para los alumnos de ARA como para los de BRA esta estrategia se encuentra en último lugar de selección.

CONCLUSIONES

1.- Los sujetos se pueden agrupar, según su Autoestima, en dos grupos: de predominantemente positiva y predominantemente negativa, a partir de los indicadores propuestos por la autora y del criterio metodológico fundamentado en la presente investigación.

2.- Los alumnos, de 10mo y 12mo grados, del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Pinar del Río, con Autoestima predominantemente positiva usan estrategias de aprendizaje más variadas y de modo más frecuente que los que tienen autoestima predominantemente negativa.

3.- Existe una correlación significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Autoestima de los alumnos de 10mo y 12mo grados, del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Pinar del Río.

RECOMENDACIONES

1. Continuar con el estudio del tema, ampliando la muestra a otros tipos y niveles de enseñanza, a fin de que dada una muestra más representativa se puedan generalizar los resultados.
2. Se organice una capacitación de los docentes del de 10^{mo} y 12^{mo} grados, del IPUEC “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Pinar del Río, con el objeto de que puedan utilizar la metodología descrita en la caracterización de la Autoestima, para el mejoramiento del diagnóstico integral de los alumnos, en beneficio de su preparación en el uso de estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. C. (1989): Estudio del Diagnóstico Diferencial Entre Patologías Afines. C.D.O. Pinar Del Río.
- Anderson, T. H. (1979): Study Skills and Learning Strategies. Esc. O'Neil, Jr y Spielberg (Eds): Cognitive and Effective Learning Strategies. New York. Academic Press.
- Alonso, J. (1992): Motivación y Estrategias de Aprendizaje: Determinantes Contextuales e Influjos Recíprocos. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid (Artículo).
- Alonso, J., (1991): Motivación y Aprendizaje en el aula: ¿Cómo enseñar a pensar? Madrid. Santillana.
- Aparicio, J.J. (1995): El Conocimiento Declarativo y Procedimental que Encierra una Disciplina y su Influencia Sobre el Método de Enseñanza. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No. 10, p. 23-38.
- Amador, A., et al (2001): El Adolescente Cubano: Una Aproximación al Estudio de la Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
- Antela, M. (2005): La promoción de estrategias de aprendizaje en preuniversitario. Tesis En opción al título de Master en Psicología Educativa: Universidad de La Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- Arias, B. G. (1999): Educación, Desarrollo y Diagnóstico desde el Enfoque Histórico Cultural. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
- Avendaño, R. M. y Minujin, Z. A. (1988): Una Escuela Diferente. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. Cuba.
- Ausubel, D.P. et al (1983): Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. México, Trillas.
- Beltrán, J. (1987): Estrategias de Aprendizaje. En Beltrán (Ed): Psicología de la Investigación. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. (1993): Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, M. (1990): Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba.

- Bermúdez, R. (2004): Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba.
- Bernad, J. A. (1993): Estrategias de Aprendizaje-Enseñanza: Evaluación de una Actividad Compartida en la Escuela. Universidad de Zaragoza, I. C. E.
- _____. (1992): Estrategias de Pensamiento y Proceso de Aprendizaje. Universidad Zaragoza, ICE.
- Blagoeva, D. (1999): Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Preuniversitario que se Preparan para su Ingreso a la Educación Superior. Tesis En opción al título de Master en Psicología Educativa: Universidad de La Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- Bonilla, I.C. (2005): Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario. Tesis En opción al título de Master en Psicología Educativa: Universidad de La Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Tesis En opción al título de Master en Psicología Educativa: Universidad de La Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- Bravo, V. L. (2002): Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Introducción a la Educación Especial. Editorial Universitaria, SA. Chile.
- Bravo, A.M. (2003): Alternativa Metodológica para Concebir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura en la Educación de Escolares Sordos del 2do ciclo. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. C. Habana.
- Bordenave, D. J. y Martínez, P. A. (1982): Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje. Orientación Didáctica para la Docencia Universitaria. Instituto Iberoamericano de cooperación para la agricultura. San José. Costa Rica.
- Bozhovich, L. I. (1976): La Personalidad y su Formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. C: Habana. Cuba.
- Bruner, J. Et al (1956): A Study of Thinking. New York. Wiley.
- Calderón, S. R. (2003): Constructivismo y aprendizajes significativos www.monografias.com.
- Capella, R. J., y Sánchez, M. I. G. (1999). Aprendizaje y Constructivismo. Ediciones Massey and Varier. Perú.

- Castañeda, M. (1961): Habilidades de Estudio y Eficiencia Académica. Editorial Miranda, México.
- Castañeda, S. et al (1987): Evaluación de Conductas de Estudio con Instrumentos de Autorreporte (México). Informe presentado en el XXI Congreso Internacional de Psicología. La Habana.
- Castellanos, D. et al (2002): Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial. Pueblo y Educación. . La Habana.
- Castelló et al (1999): Las Estrategias de Aprendizaje: Conceptualización y Líneas de Investigación. Memorias de la IV Conferencia Internacional de las Ciencias de la Educación (CD Rum 1999)
- Castro, F. (1981): Discurso pronunciado en la Graduación del Destacamento Pedagógico “Manuel Azcunce Doménech”, el 7 de julio de 1981. C. Habana.
- Castro, F. (1985): Discurso pronunciado en la Graduación de 11.000 alumnos de los ISP y los primeros Licenciados en Educación Primaria, el 4 de julio de 1985. C. Habana.
- Castro, F. (2004): Discurso pronunciado en la clausura del IV Congreso Internacional UNIVERSIDAD 2004, el 7 de febrero de 2004. C. Habana.
- Colectivo de autores MINED. (1987): Pedagogía.
- Colectivo de autores, (1997). Federación de mujeres cubanas.Hacia una sexualidad responsable y feliz. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba
- Corral, R. (1991a): La Psicología Cognitiva Contemporánea y la Educación. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XI, No. 1-2.
- Corral, R. (1991b): El Estudio de la Memoria en la Psicología Contemporánea. Ed. Universidad de La Habana. Dpto. de Psicología General.
- Cózar, J. L. (2005): Dificultades del Aprendizaje de las Ciencias Sociales. WWW.Psicoped.com/articulos/?articulos=457. 6/1/05.
- Chamot, A. U. y Kupper, L. (1989): Learning Strategies in Foreign Language Instruction. Foreign Language Annals 22
- Chamot, A. U. (1993): Student Responses to Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals 26. No. 3 ACTFL, U.S.A.

- Dansereau, D. F. (1985): Learning Strategy Research. En Segal, Chapman y Glaser (Eds): Thinking and Learning Skill. Vol 1, Relating to Research. Hillsdale, New Jersey: L. E.
- Davidov, V. V. (1982): Tipos de Generalización en la Enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Díaz Barriga, F. (1994): Didáctica y Currículo. México. Nuevomar.
- _____. (1999): Estrategia Docente Para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Aristos (1980). Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana.
- Domínguez, G. L. (2003): Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Domínguez, P. M. (2004). El conocimiento de sí mismo y sus posibilidades. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Ellis, R. (1992): Second Language Acquisition and Language Pedagogy. 1era Ed. Clereda: Multilingual Matters.
- _____. (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford, 1th Ed. Oxford Univ. Press.
- _____. (1997): Second Language Acquisition. Oxford Univ. Press. Hong Kong.
- Ellis, Y., y Sinclair, B. (1996): Learning to Learn English: A Cause in Learner Training (Teacher's a book), 6ta Ed., Cambridge University Press. Great Britain.
- Enciclopedia Encarta 2003
- Esteban, M. et al (1996): Validación del Cuestionario ILP-R en una muestra de estudiantes de secundaria. Murcia. Anales de Psicología. (Fotocopia)
- Fariñas, L. Fariñas, L. G. (1994): Maestro, una estrategia para la enseñanza. Promet Propositiones Metodológicas. Editorial Academia. La Habana.
- _____. (2001). (Compiladora): Psicología Educativa. Selección de Lecturas. Editorial Félix Varela. La Habana
- Galperin, P. Ya. (1973): Selección de conferencias. Traducción G. Martínez. Universidad de la Habana. Folleto.

- Galperin, P. Ya. (1982): Introducción a la Psicología. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Gagné, E. D. (1991): La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- García, B. G. (2002): Adolescencia y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- García Ortega V. (2005). vgo15@uol.com.ar
- Geisser, E. et al (1978): Metodología de la Enseñanza de la Matemática de 1ro a 4to grado. 3ra Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- González, F. (1989): La Personalidad, su Educación y Desarrollo. 1era Ed. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1995): Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- González, O. (1989): Aplicación del Enfoque de la Actividad al Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana. CEPES.
- González., O. (1992): El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior; Universidad de la Habana.
- González, O. (1995): Aprendizaje e Introducción. Conferencia ofrecida en el colegio particular ``Fermín Tanguis``. Fotocopia Universidad de La Habana.
- González, V. A. (1995): Prycrea: Pensamiento Reflexivo y Creatividad. Editorial Academia. La Habana.
- Hernández, C. (1999): Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de las Especialidades de Humanidades y Ciencias en el ISP de Pinar del Río. Tesis para el grado científico de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Cuba.
- Hernández, M. A. y Medina, S. (1995): Para Enseñar a Aprender. Texto básico para los alumnos. Impresiones Ligeras. Universidad Pedagógica de P. del Río. Cuba.
- Hernández, P. N. Comunicación Personal. 16 de septiembre de 2004, I. S. P., P. del Río, sobre las estrategias que preferentemente promueven los profesores de secundaria básica en P. del Río.

- Hernández, R. F. L., y Rodríguez, F. L., (1995): Estrategia de Aprendizaje: Un enfoque preliminar de validación. Revista Inicios, Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Año 4, No. 5. Mayo-Agosto
- Hernández, F. L., (1996a): Learning Strategies: Validation of the S.I.L.L (CEA FLHR 196. V. 3) (Inédito). Trabajo presentado en la Semana de Eventos FACE. Belo Horizontes (Brasil) y en IV Encuentro de Educadores Cuba-Norteamérica. Cuba. Enero 1997.
- _____. (1996 b): Learning Strategies: In Search for Theoretic Framework. (Inédito). Disertación para Diplomado en Psicología Educacional. ISP. Pinar del Río. Cuba.
- Hernández, F. L. (1998): Las Estrategias de Aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis presentada en opción del título académico de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Cuba.
- Hilgard, E. (1961): Teorías de Aprendizaje. 2da ED. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro. La Habana.
- Labarrere Sarduy, A. F. (1996). Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1981): Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- Leontiev, A. N. (1959): El Desarrollo del Psiquismo. Madrid Akal. Edición de 1991
- López, M., Corrales, D. y Pérez, C.: La Dirección de la Actividad cognoscitiva. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Lompscher, J., Markova, A. K. y Davidov, V. V. (1987): Formación de la Actividad Docente de los Escolares. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Madrazo Cuellar M.J, (2005) México. www.sitio-de-exito.com
- Martínez, F. J. F. Estrategias de Aprendizaje y Evaluación del Rendimiento de los Alumnos Universitarios. fs-morente. Filos.ucm.es/publicaciones/iber_sicología/martínez.Htm, 6 de enero de 2005.
- Majmutov, M. I. (1983): La Enseñanza Problemática. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana

- Mayor, J., Suengas, A. y González, M. J. (1993): Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender a Pensar. Madrid: Síntesis.
- Mitjáns, M. A. (1995): Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión, en Colectivo de autores. Pensar y Crear: Estrategias, Métodos y Programas. Editorial Academia. La Habana.
- Monereo, C. (1990): Las Estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje
- Mitjáns, M. A. (1995): Creatividad, Personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Monereo, C. (1991): Enseñar a pensar a través del currículo escolar. Barcelona: Casals.
- Monereo, C. (1993): (Compilador): Las estrategias de aprendizaje. Procesos, Contenidos e Interacción. Editorial Domenech. Barcelona
- Monereo, C. Et al (1994): Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2da Ed. Barcelona. Editorial GRAO.
- Moreno, V. et al (1999): Estrategias de aprendizaje: Actualidad y Perspectivas. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la educación. (CD Rum 1999).
- Moreno, M. J. (2003). (Compiladora): Selección de lecturas de Psicología del desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
- Moreno, M. J. (2003). (Compiladora): Selección de lecturas de Psicología de la Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
- Morenza, L. et al (1998): Escuela Histórico Cultural. Revista Educación No. 93 enero –abril. Segunda época. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba
- Naiman, N; Froehlinch, M; and Stern, H. H. (1978): The Good Language Learner. Toronto. Ontario Institute for Studies in Educación.
- Nisbet, J. (1991): Investigación reciente en estrategias de estudio y enseñar a pensar. En Monereo, C., (comp) Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona : Casals/ COMAP
- Nisbet, J, y Schucksmith, J. (1986): Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana, 1987.

- Novak, J. D. (1989). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Univesidad de Cornell. Itaca. N. Y.
- Novak, J. D, y Gowin, D. B. (1984): Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Nunam, D. (1991): Language Teaching Methodology; A Text book for teachers. 1era Edición. U.K: Prentice Hall International
- O'Malley, J. H. et al (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. 1era Edición Cambridge Applied Linguistics. New York.
- O'Malley, J. H. (1987). The Effects of training in the use of learner strategies on learning English as a Secund. Language. In Learner Strategies in Language Learning (Rubin y Wendeneds) Prentice may International (UK) Ltd.
- Otero, R. L. (1995): Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos de la física. Torbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa. No. 10
- Oxford, R. L. (1989): The Rolls of Styles and Strategies in House on Language and Linguistics.
- _____. (1990): Language Learning Strategies: ¿ what every teacher should know? 1era Ed. Oxford: Newsbury House.
- Paris, S. G. Lipson, M. y Wilson, K. K. (1983): Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology.
- Pérez, R., Badillo-Gallego, R. (1994): Corrientes Constructivistas: De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual. Coop. Editorial Magisterio. Colombia.
- Piaget, J. (1972): Psicología de la Inteligencia. Ed. Psique. Buenos Aires.
- _____. (1974): Seis Estudios de Psicología. Barral Ed. Barcelona.
- Pidkasisti, P. I. (1986): La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Petrovski, V. A. (1981): Psicología General. Editorial de Libros para la Educación. C. de la Habana. Cuba.
- _____. (1985) Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso. C. de la Habana. Cuba.

- Portal de Desarrollo Personal (2004). www.exitoya.com
- Pozo, J. I. (1990): Estrategias de Aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchesi: Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Madrid, Alianza Psicología.
- Pozo, J. I. (1996): Aprendices y Maestros una Nueva Cultura del Aprendizaje. Ed. Alianza. Madrid.
- Pozo, J. I.; Gonzalo, I. y Postigo, Y. (1993) (en preparación): Las estrategias de Aprendizaje Como Contenido Procedimental. Memoria de Investigación Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo, J. I.; Postigo Y. (1993 a): Las estrategias de Aprendizaje Como Contenido del Currículo. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Artículo.
- Pupo, R. (1990): La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- Pramling, I. (1993): Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En Monereo, C. (comp.): Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, Contenidos e Interacción. Barcelona: Edición Domenech.
- Rodríguez, L. (1989): Cuestionario para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios. En ISP.; I.C.C.P; La Habana.
- _____. (1989b): Estudio Diferencial por Cuestionario de Autorreporte de Estudiantes Universitarios en Ciencias y Humanidades. Revista Ciencias Pedagógicas. Año 10. La Habana.
- _____. (1991): Apuntes sobre bases psicológicas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- _____. (1991 a): Los fundamentos de la teoría materialista- dialéctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. P: 2. Manual. Impresiones Ligeras. I. S. P. Pinar del Río.
- _____. (1991 b): Algunos apuntes sobre el momento ejecutivo como parte funcional de la acción mental al analizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Manual. Impresiones Ligeras. I. S. P. Pinar del Río.
- _____. (1991 c): Cuestiones metodológicas en torno a la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje. Manual. Impresiones Ligeras. I. S. P. Pinar del Río.

- _____. (1996): Diseño de Investigación sobre Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Secundaria Básica, Preuniversitario y Educación Superior. Departamento de Formación Pedagógica. Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- _____. (1997): Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica con particularizaciones hacia la Psicología de la Educación. Manual. Impresiones Ligeras. I. S. P. Pinar del Río.
- Rodríguez, L. (2003 b): Algunas consideraciones en torno a las Estrategias y Aprendizaje y el paradigma de Aprender a Aprender. I. S. P. Pinar del Río. Soporte digital.
- _____, (2003 a): Notas sobre aprendizaje desarrollador. I. S. P. Rafael M. de Mendive. P. del Río. Cuba (Soporte digital)
- _____, (2003): Consideraciones en torno a la instrumentación para la aplicación de estrategias y variables a fines. ISP de Pinar del Río. Soporte digital
- _____, (2003 c): Proyecto de investigación Estrategias de Aprendizaje y variables relevantes en el aprendizaje escolar. Universidad Pedagógica de P. del Río. Cuba.
- _____, (2004): Enfoque Sociocultural y Estrategias de Aprendizaje. Revista digital Mendive. Septiembre.
- _____, (2004): La comunicación educativa (Consideraciones para su estudio por el maestro). Departamento de Formación Pedagógica. Universidad Pedagógica de Pinar del Río. (Soporte digital)
- Rodríguez, F. L. y Hernández, R. F. L, y (1996): Estudio Crítico sobre Estrategias de Aprendizaje. Memorias Congreso de Psicología Universidad de Murcia. España.
- Rodríguez, M. y Bermúdez, R., (1996): La personalidad del adolescente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Rodríguez, R. Comunicación Personal 15 de noviembre de 2004, I. S. P., P. del Río, sobre posible incidencia de variables de personalidad en el uso de determinadas estrategias de aprendizaje.
- Rogoff, B. (1990): Aprendices del pensamiento. Madrid: Paidós. M. E. C., 1993.
- Rotundo, E. (1973): Introducción a la Teoría General de Sistemas. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

- Roman, S. J. M, y Gallego, R. S. (1994): Escalas de Aprendizaje (ACRA). TEA. Ediciones: S. A Manual de Investigaciones y Publicaciones Psicológicas.
- Rubinstein, S. L. (1967): Principios de Psicología General. Edición Revolucionaria, La Habana. Cuba.
- Salazar. M. (1999): Estrategias de Aprendizaje en alumnos de Secundaria Básica de Pinar del Río. Tesis para el grado científico de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica de Pinar del Río.
- Savater, F. (1988): Ética como amor propio. Grupo editorial Random Mondadori S. L., Travessera de gracia, Barcelona.
- Schmeck, R. (1988): Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press.
- Seliger, M. (1991), in L. M. Malade: 6 Disquete (edes). Strategy and Tactics in Second Language Acquisition. Language, Culture and Acquisition. Multilingual Matters (p. 36-54)
- Silvestre, M. y Martínez, M., (1988): ¿Sabe usted orientar el uso de las notas de clase..?. Editorial Pueblo y Educación .La Habana. Cuba.
- Torres, G. M. (2003): Familia, unidad, diversidad. Editorial Pueblo y Educación .Ciudad de la Habana. Cuba.
- Torroella, G. (3^{era} ed, 2001): Aprender a vivir. Editorial Pueblo y Educación .Ciudad de la Habana. Cuba.
- _____, (2^{da} ed. 2002): Aprender a convivir. Editorial Pueblo y Educación .Ciudad de la Habana. Cuba.
- Silvestre, Oramas. M. (1999): Aprendizaje, Educación y Desarrollo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Reimpresión (2001).
- Silvestre, M. y Zilberstein, J., (2002): Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación .La Habana. Cuba.
- Stella, L., Angulo, J. M., (1999): Educando... ¿Enseñando o facilitando el aprendizaje crítico? Edición MAP Internacional- América Latina, Quito – Ecuador.
- Tabloide Primer Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2001
- Tabloide II Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2002
- Tabloide III Seminario Nacional para Educadores, Noviembre 2003

- Talizina, N. F; (1987): La Formación de la Actividad Cognoscitiva de los escolares. M.E.S. Universidad de la Habana.
- _____. (1988): Psicología de la Enseñanza. Edit. Progreso. Moscú.
- Tesis y Resoluciones Sobre Política Educacional. 1er Congreso del P. C. C., 1976.
- Torroella, G. (1988): ¿Cómo estudiar con eficiencia? 2da Ed. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
- UNESCO. (1997). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Paris: Ed. UNESCO.
- Vigotsky, L. S. (1966): Pensamiento y Lenguaje. Ed. Rev. La Habana.
- _____. (1987): Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ed. Ciencias y Técnica. La Habana.
- _____. (1989): Obras Completas, Tomo V. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Weinstein, C; y Mayer, R. (1986): The Teaching of Learning Strategies. En Wittrock, M. (Ed). Handbook of Research on Teaching. New York, MacMillan.
- Weinstein, C. et al, (1987): LASSI. Learning and Study strategies Inventory. Clearwater, F. L.: H & H. Publishing Company.

ANEXO 1

SISTEMA DE DIMENSIONES E INDICADORES PARA EXPLORAR LAS ESTRATEGIAS GENERALES DE APRENDIZAJE.

- 1 Grado de conciencia del propósito específico de la actividad de aprendizaje que realizan.**
 - a) Explica lo que hay que hacer y cómo hacerlo.
 - b) Pide aclaración sobre el fin de la actividad.
 - c) Relaciona la actividad con la solución de algún problema concreto.
- 2 Grado de comprensión de la estructura de la actividad:**
 - a) Realiza preguntas pertinentes.
 - b) Sus respuestas revelan comprensión de la actividad.
 - c) Sus respuestas revelan la comprensión de acciones claramente distinguibles componentes parciales de la actividad.
 - d) Sus notas de clase revelan la comprensión de la estructura de la actividad.
 - e) alguna otra conducta que ponga de manifiesto este grado de comprensión (explicar).
- 3 Modos predominantes de actividad cognoscitiva:**
 - a) Plantea interrogantes válidas que comparte con el profesor o grupo.
 - b) Propone al profesor reestructuraciones del problema desde nuevos ángulos (imaginación).
 - c) alguna conducta que ponga de manifiesto la capacidad de observación.
 - d) Si sus respuestas reflejan elaboración propia o meramente reproducen lo explicado.
 - e) alguna otra conducta que ponga de manifiesto otros modos de actividad cognoscitiva (explicar).
- 4 Grado de conciencia de los modos de control:**
 - a) Pide al profesor que revise los resultados de cada paso de su trabajo.
 - b) Pide al profesor revisión al concluir su trabajo.
 - c) Solicita al profesor modos explícitos de controlar la calidad de su trabajo.
 - d) No manifiesta expectativas de adquisición de modos de control.
 - e) Otras conductas que puedan revelar algún tipo de preocupación por la asimilación de modos de control (explicar)
- 5 Búsqueda consciente del aprendizaje de procedimientos para el aprendizaje:**
 - a) Solicita al profesor posibles modos exitosos de asimilar la materia.
 - b) Intenta transferir modos de asimilación de otras asignaturas.
 - c) Intenta transferir modos de actuación de la vida cotidiana hacia la asignatura o viceversa.
 - d) Reflexiones que pongan de manifiesto estrategias de aprendizaje puestas en marcha en estudios anteriores.
 - e) Cualquier reflexión referida a la propia autocognición.
 - f) Otras conductas que revelen conciencia de la necesidad o uso efectivo de estrategias de aprendizaje.

ANEXO 2

SISTEMA DE CATEGORÍAS E INDICADORES A TENER EN CUENTA PARA EXPLORAR LA AUTOESTIMA.

- Hacia el Esquema Corporal (HEC).
 - a. Lindo – Feo
 - b. Atractivo – Poco atractivo
 - c. Cuidadoso – Descuidado
 - d. Aseado – Poco Aseado
- Hacia la Potencia Cognoscitiva (HPC).
 - a. Capaz – Incapaz
 - b. Inteligente – Torpe
 - c. Rápido – Lento
 - d. Creativo – Reproductor
 - e. Seguro – Inseguro
- Hacia los Valores Sustentado (HVS).
 - a. Honesto – Deshonesto
 - b. Solidario – Egoísta
 - c. Fiel – Infiel
 - d. Responsable – Irresponsable
 - e. Justo – Injusto
- Hacia los Proyectos o Planes de Acción y las Perspectivas Temporales (HPPAPT)
 - a. Proyectivo-Poco proyectivo
 - b. Optimista-Pesimista
 - c. Previsor-no previsor
- Hacia la Capacidad de Relacionarse con los Otros (HCRO).
 - a. Comunicativo – Poco Comunicativo
 - b. Sociable – Insociable
 - c. Expansivo – Tímido
 - d. Expresivo – Inexpresivo
 - e. Hablador – Callado
 - f. Popular – Rechazado
 - g. Abierto - Cerrado

ANEXO 3 GUIA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Explorar la conducta externa de los alumnos ante la actividad de aprendizaje que tiene lugar durante una clase.

No.	C a t e g o r í a s	Intensidad de la conducta				
		Escala				
		1	2	3	4	5
1	<p>Grado de conciencia del propósito específico de la actividad de aprendizaje que realizan.</p> <p>a) Explica lo que hay que hacer y cómo hacerlo.</p> <p>b) Pide aclaración sobre el fin de la actividad.</p> <p>c) Relaciona la actividad con la solución de algún problema concreto.</p>					
2	<p>Grado de comprensión de la estructura de la actividad:</p> <p>a) Realiza preguntas pertinentes.</p> <p>b) Sus respuestas revelan comprensión de la actividad.</p> <p>c) Sus respuestas revelan la comprensión de acciones claramente distinguibles componentes parciales de la actividad.</p> <p>d) Sus notas de clase revelan la comprensión de la estructura de la actividad.</p> <p>e) Alguna otra conducta que ponga de manifiesto este grado de comprensión (explicar).</p>					
3	<p>Modos predominantes de actividad cognoscitiva:</p> <p>a) Plantea interrogantes válidas que comparte con el profesor o grupo.</p> <p>b) Propone al profesor reestructuraciones del problema desde nuevos ángulos (imaginación).</p> <p>c) Alguna conducta que ponga de manifiesto la capacidad de observación.</p> <p>d) Si sus respuestas reflejan elaboración propia o meramente reproducen lo explicado.</p> <p>e) Alguna otra conducta que ponga de manifiesto otros modos de actividad cognoscitiva (explicar).</p>					
4	<p>Grado de conciencia de los modos de control:</p> <p>a) Pide al profesor que revise los resultados de cada paso de su trabajo.</p> <p>b) Pide al profesor revisión al concluir su trabajo.</p> <p>c) Solicita al profesor modos explícitos de controlar la calidad de su trabajo.</p> <p>d) No manifiesta expectativas de adquisición de modos de control.</p> <p>e) Otras conductas que puedan revelar algún tipo de preocupación por la asimilación de modos de control (explicar)</p>					
5	<p>Búsqueda consciente del aprendizaje de procedimientos para el aprendizaje:</p> <p>a) Solicita al profesor posibles modos exitosos de asimilar la materia.</p> <p>b) Intenta transferir modos de asimilación de otras asignaturas.</p> <p>c) Intenta transferir modos de actuación de la vida cotidiana hacia la asignatura o viceversa.</p> <p>d) Reflexiones que pongan de manifiesto estrategias de aprendizaje puestas en marcha en estudios anteriores.</p> <p>e) Cualquier reflexión referida a la propia autocognición.</p> <p>f) Otras conductas que revelen conciencia de la necesidad o uso efectivo de estrategias de aprendizaje.</p>					

ANEXO 4

ENTREVISTA A ALUMNOS

Objetivos:

- Explorar en los alumnos procedimientos habituales de su actividad de estudio durante el transcurso de la clase y en la actividad de estudio propiamente dicha.
- Detectar motivos presentes en la actividad de estudio, tanto parciales, referidos a procedimientos de estudio como generales, dinamizadores de la propia actividad de estudio.

Consigna:

Breve explicación de los objetivos de la investigación y las consecuencias que su desarrollo exitoso tendría para el desarrollo de las clases y, en general, del propio estudio de los alumnos. A continuación: **“Las preguntas que te haremos no tienen “respuestas correctas”. Aquí todas las respuestas son buenas, porque nos ayudan a comprender como estudian realmente los alumnos. De aquí, que necesitamos tu máxima sinceridad o, de lo contrario, corremos el riesgo de equivocarnos en las conclusiones de nuestra investigación. Por eso, no nos interesa tu nombre, ya que la entrevista es anónima y los resultados serán estrictamente confidenciales”.**

DATOS GENERALES:

ESCUELA _____ SEXO _____ EDAD _____ GRADO _____
ZONA DE PROCEDENCIA _____
CONVIVIENTES EN EL NUCLEO _____
NIVEL CULTURAL DE LOS CONVIVIENTES ADULTOS _____, _____, _____.

1. Si tuvieras que evaluar tu actitud ante el estudio en una escala de 1 a 5 (donde 1 fuera la más mala y 5 la mejor), ¿qué evaluación te darías? ¿Por qué?
2. Si tuvieras que evaluar tu rendimiento académico como lo hiciste con tu actitud, ¿cómo te evaluarías y por qué?
3. ¿Te gusta estudiar en Preuniversitario? ¿Por qué?
4. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué? Si tuvieras otras opciones, ¿qué te gustaría hacer en lugar de estudiar?
5. ¿En estos momentos estás estudiando para aprobar o para aprender? Explícame todo lo que puedas en torno a esto.
6. Ahora, voy a pedirte que trates de ubicarte mentalmente en una situación de estudio: ¿Antes de comenzar a estudiar un contenido determinado te preguntas qué objetivos persigues con el estudio del mismo o para qué te serviría? Sitúa ejemplos.
7. Cuando el maestro te orienta una actividad de aprendizaje, normalmente ¿qué acciones tú realizas y en qué orden aproximado? Dame ejemplos.
8. ¿Planificas tu actividad de estudio? Si la planificas exponnos aproximadamente cómo procedes. Dame ejemplos.
9. Tú estudias para aprender. Ahora, ¿consideras que sea posible aprender procedimientos para aprender? Dicho de otra manera: ¿Qué tendría que enseñar una asignatura que pretendiera enseñarles a los alumnos cómo aprender?

... ANEXO 4

10. En una actividad de estudio dada: ¿Cómo y cuándo compruebas si lo que has hecho está bien o mal? Por lo general ¿quién esperas que compruebe la calidad del conocimiento que adquieres por tu estudio, el maestro, otros compañeros, tú mismo? Explícanos situando ejemplos.
11. ¿Qué haces cuando compruebas que te has equivocado en una tarea determinada?
12. ¿Tomas notas de clase? Describenos cómo lo haces. ¿Y qué tipo de elementos consideras que son los que deben anotarse como notas de clase?
13. ¿En qué momento consideras necesario que deben tomarse las notas de clase?
14. Si te surgen dudas en el momento de tomar la nota, ¿qué haces?
15. ¿Compruebas si tus notas de clase están bien tomadas? ¿Cómo?
16. ¿Planificas tu estudio para los exámenes? ¿Qué haces?
17. Al estudiar uno siempre tiene que memorizar algo. ¿Cuáles son las cosas que priorizas para memorizar? ¿Cómo haces para memorizarlas?
18. ¿Cómo estudias preferentemente, sólo o en colectivo? ¿Por qué? En caso de que estudies en colectivo, ¿aproximadamente cómo tu colectivo organiza dicho estudio?

ANEXO 5

DIFERENCIAL SEMÁNTICO SOBRE AUTOESTIMA

INSTRUCCIONES:

A menudo reflexionamos acerca de nuestras características personales y la conformidad o inconformidad que tenemos con ellas. A continuación te mostramos un listado de adjetivos bipolares que representan algunas de esas características personales. Te pedimos marques con una cruz el grado que más se aproxima la característica con tu personalidad, según se indica:

	3	2	1	0	-1	-2	-3	
Lindo	Feo
Atractivo	Poco atractivo
Cuidadoso	Descuidado
Aseado	Poco aseado
Capaz	Incapaz
Inteligente	Torpe
Rápido	Lento
Creativo	Reproductor
Seguro	Inseguro
Honesto	Deshonesto
Solidario	Egoísta
Fiel	Infiel
Responsable	Irresponsable
Justo	Injusto
Proyectivo	Poco proyectivo
Optimista	Pesimista
Previsor	No previsor
Comunicativo	Poco comunicativo
Sociable	Insociable
Expansivo	Tímido
Expresivo	Inexpresivo
Hablador	Callado
Popular	Rechazado
Abierto	Cerrado

Leyenda:

Hacia el esquema corporal; Hacia la potencia cognoscitiva; Hacia los valores sustentados; Hacia los proyectos o planes de acción y las propias perspectivas temporales; Hacia la capacidad de relacionarse con los otros.

ANEXO 6

CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE

(Uso de Estrategias de Aprendizaje)

Luis Rodríguez Fernández, versión 2004.
Adaptación resumida sobre versión original de 1999

Instrucciones: El presente cuestionario pretende conocer cuáles son los procedimientos preferidos por los estudiantes para estudiar y aprender en situación escolar para profundizar en la relativa eficiencia de los diferentes métodos. Por esta razón, aquí no existen ni “buenas” ni “malas” respuestas sino sólo diferentes puntos de vista. Las diferentes temáticas se presentan en forma de afirmaciones con las cuales usted tendrá un diferente grado de “acuerdo” o “desacuerdo” según se ajuste lo que se afirma con la verdadera conducta que usted despliega al estudiar. A la derecha de cada afirmación aparece una escala de cinco grados. Usted marcará con una cruz el grado que más se aproxime la afirmación con su verdadera conducta según se indica:

- 5: Totalmente ajustada a su conducta u opinión.
4: Semejante a su conducta u opinión.
3: Indeciso.
2: En desacuerdo.
1: Totalmente en desacuerdo.

5 4 3 2 1

Cognición motivada:

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Me gusta aprender cosas nuevas (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2. Estudiar es bastante aburrido (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3. Leer es un verdadero placer (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 4. Aprobar, en estos momentos, me interesa más
que aprender (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6. En el fondo, me parece que estudio porque no me
queda más remedio (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8. Si pudiera, estudiaba varias carreras (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 9. No “cojo mucha lucha” porque en la vida la suerte
es más importante que el esfuerzo (**). | --- | --- | --- | --- | --- |
| 11. Aunque me aburra cuando estudio siempre sigo
estudiando hasta que termino (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |

Cognición (ver las interpretables como “autoestima cognitiva”:

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 13. Me resulta difícil extraer conclusiones lógicas
de lo que estudio (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 15. Sé que no soy muy inteligente (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 16. Extraigo con facilidad las ideas esenciales de lo que leo (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 17. Me resultan fáciles las preguntas donde me piden
establecer relaciones y diferencias (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 19. Me cuesta establecer relaciones lógicas entre
diferentes partes de un tema (**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 20. A menudo no comprendo las explicaciones
del profesor(**)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 21. Memorizo con facilidad la materia para los
exámenes (*)..... | --- | --- | --- | --- | --- |
| 22. Estudio, y leo, y vuelvo a estudiar, pero | | | | | |

no “se me pega” (**).....-- --- --- --- ---
 ... **ANEXO 6**

23. Podré suspender un examen, pero no porque la memoria me traicione (*).....-- --- --- --- ---
24. Me es fácil representarme en imágenes visuales lo que me explican (*)-- --- --- --- ---
25. Soy capaz de construir mis propios ejemplos para comprender mejor la materia (*).....-- --- --- --- ---
26. Me resulta fácil concentrarme en cualquier tarea (*)-- --- --- --- ---
27. Mis facilidades de expresión apoyan mucho mi éxito escolar (*)-- --- --- --- ---

Posibles limitaciones generales (tabulación independiente para comparaciones cruzadas):

28. Tengo tantas preocupaciones que al sentarme a estudiar ya estoy cansado (**).....-- --- --- --- ---
29. Siento que mi familia me apoya muy poco en mi estudio (**)-- --- --- --- ---
30. Tengo buenas condiciones ambientales para estudiar (*)-- --- --- --- ---
31. Algunos de mis compañeros me molestan con frecuencia y eso me trae dificultades (**).-- --- --- --- ---
32. Tengo tantos problemas que me cuesta concentrarme (**)-- --- --- --- ---
33. Tengo muy mala base anterior, y ello entorpece mi estudio (**).....-- --- --- --- ---

Posibles fuentes de aprendizaje de estrategias (para tabulación cruzada independiente):

34. He obtenido mis métodos de estudio por mí mismo, “chocando” con los libros y los problemas.-- --- --- --- ---
35. La calidad de mis métodos de estudio se la debo a mi familia-- --- --- --- ---
36. Fueron mis maestros de enseñanza primaria los que me enseñaron a estudiar.....-- --- --- --- ---
37. Fue en la Secundaria Básica donde aprendí a estudiar-- --- --- --- ---
38. Son mis compañeros los que me han enseñado a estudiar.....-- --- --- --- ---

Independencia (tabulación cruzada por áreas, rendimientos, niveles y estrategias):

39. Las decisiones importantes de mi vida las tomo por mí mismo. Pocas veces pido consejo.....-- --- --- --- ---
40. En las polémicas del aula suelo ser de los primeros en opinar.....-- --- --- --- ---
41. Expreso mis discrepancias aunque sean con el propio profesor.....-- --- --- --- ---
42. Si considero algo injusto, protesto delante de quien sea.....-- --- --- --- ---
43. Tengo plena confianza en mí mismo.....-- --- --- --- ---
44. Soy considerado como una persona con iniciativa.....-- --- --- --- ---
45. Sé persuadir a los demás de lo valioso de mi opinión.....-- --- --- --- ---

Autovaloración y autoestima (para tabulación cruzada):

46. Soy una persona capaz (*).....-- --- --- --- ---
47. Si la personalidad pudiera cambiarse con una operación quirúrgica, a veces creo que me operaría (**).....-- --- --- --- ---
48. Considero que poseo un adecuado equilibrio emocional (*).....-- --- --- --- ---
49. No me siento inferior a nadie (*).....-- --- --- --- ---
50. Soy decidido y seguro (*)-- --- --- --- ---
51. Tengo que cambiar en tantas cosas que a veces me desanimo (**)......-- --- --- --- ---

52. Como estudiante soy una desgracia (**)..... --- --- --- ---

... ANEXO 6

53. Me siendo distinto de los demás, y eso me molesta (**)..... --- --- --- ---

54. Estoy descontento conmigo mismo (**)..... --- --- --- ---

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PROPIAMENTE DICHAS:

Organización preliminar de la información:

1. Busco y organizo todos los materiales necesarios antes de empezar a estudiar para luego no tener que interrumpirme (*)..... --- --- --- ---
2. Trato de crear buenas condiciones ambientales para comenzar a estudiar (*)..... --- --- --- ---
3. Mis padres y compañeros me consideran una persona organizada (*)..... --- --- --- ---
4. Me cuesta planificar la secuencia de tareas para prepararme para un examen (**)..... --- --- --- ---

Individualización del proceso (para tabulación cruzada):

5. Prefiero estudiar solo..... --- --- --- ---
6. Prefiero estudiar en grupo..... --- --- --- ---
7. Estudio primero solo, luego en grupo, y finalmente consolido de nuevo solo..... --- --- --- ---

Recepción primaria de la información:

8. Cuando comienza la clase trato de quitar de mi mente cualquier preocupación ajena (*). --- --- --- ---
9. Intento comprender los objetivos que parece perseguir el profesor (*). --- --- --- ---
10. Suelo revisar las notas de la clase anterior para “sintonizarme” en la actual (*). --- --- --- ---
11. Trato de copiar todo lo que dice el profesor (**)..... --- --- --- ---
12. Uso un sistema de abreviaturas para agilizar mi toma de notas (*)..... --- --- --- ---
13. Mientras tomo notas voy subrayando lo que me parece más importante (*). --- --- --- ---
14. Si puedo, al tomar notas, voy anotando las dudas que me surgen (*). --- --- --- ---
15. Siempre uso mis notas como guía para el posterior estudio por los libros (*). --- --- --- ---

Lectura comprensiva:

16. Al leer un material trato de ir aislando las ideas esenciales que plantea (*). --- --- --- ---
17. Estoy acostumbrado a revisar el índice de un libro para orientarme rápidamente en los aspectos sobre los que concentraré mi lectura (*). --- --- --- ---
18. Mi lectura es lenta porque a menudo no conozco con precisión el significado de algunas palabras (**)..... --- --- --- ---
19. Me gusta subrayar las ideas esenciales para destacarlas (*) --- --- --- ---
20. Releo el material muchas veces para poder comprenderlo mejor (**) --- --- --- ---
21. Mi segunda lectura de un material sólo va a las ideas esenciales, “saltándose” lo que es secundario (*). --- --- --- ---
22. Tomo notas de lo que me parece importante mientras leo (*). --- --- --- ---

Reconstrucción del material primario:

23. Luego de leer construyo un resumen de las ideas y aspectos esenciales (*) --- --- --- ---
24. Ordeno el material de mis resúmenes siguiendo la lógica de mis notas de clases (*). --- --- --- ---
25. Si el material a estudiar es muy voluminoso, no sólo lo resumo sino que trato de hacer un “super-resumen” del resumen (*). --- --- --- ---
26. Trato de que en el resumen queden integrados: a) las notas de clase, b) las que tomé de los libros y c) mis propias conclusiones (*) --- --- --- ---

...ANEXO 6

Taxonomías operativas y esquemas lógicos:

27. Hago un listado de los epígrafes, leyes o principios y categorías de cada unidad o asignatura (*) --- --- --- --- ---
28. Organizo los conceptos buscando un orden desde los más generales hasta los más particulares (*) --- --- --- --- ---
29. Al estudiar un tema lo ordeno de modo tal que resalten las relaciones de unas partes con las otras (*) --- --- --- --- ---
30. Integro todos los elementos estudiados en un esquema o gráfico que me permite comprender organizadamente su interacción total (*) --- --- --- --- ---
31. Trato de asociar las categorías más generales de los diferentes Temas para comprender la asignatura como un todo (*) --- --- --- --- ---
32. Si puedo, relaciono las categorías de una asignatura con las de otra (por ejemplo, las de física y Química, Química y Biología, etc.) (*) --- --- --- --- ---

Procesamiento mnémico:

33. Repito las cosas una y otra vez hasta aprendérmelas (**) --- --- --- --- ---
34. Memorizo los conceptos mejor cuando se los explico a alguien (*) --- --- --- --- ---
35. Prefiero estudiar cuando el profesor ofrece guías de preguntas, entonces las respondo y las repito hasta aprendérmelas (**) --- --- --- --- ---
36. Cuando estudio trato de memorizar sólo las ideas esenciales y sus relaciones mutuas (*) --- --- --- --- ---
37. Para memorizar me auxilio de palabras claves, dibujos o diagramas (*) --- --- --- --- ---
38. Frecuentemente memorizo cosas sin haberlas comprendido muy bien (**) --- --- --- --- ---
39. Trato de asociar el material a memorizar con situaciones prácticas de la vida real --- --- --- --- ---

Pensamiento crítico y o creativo:

40. Por lo general mis preguntas o dudas ponen a pensar a los profesores (*) --- --- --- --- ---
41. Mis compañeros me consideran una persona creativa (*) --- --- --- --- ---
42. En ausencia de pruebas que la demuestren, tiendo a dudar de cualquier afirmación (*). --- --- --- --- ---
43. No temo discrepar de lo que me explican cuando no estoy de acuerdo (*) --- --- --- --- ---
44. Los profesores son una guía segura de la cual no hay que desviarse (**) --- --- --- --- ---

Globalidad-Secuencialidad (para tabulación cruzada):

45. No puedo entender un problema si no logro percibirlo como un todo del cual luego podré analizar las partes. --- --- --- --- ---
46. Prefiero analizar por partes un problema y luego integrarlo en un todo. --- --- --- --- ---
47. Primero comprendo las leyes generales; luego las aplico a situaciones concretas. --- --- --- --- ---
55. Al enfrentar un problema prefiero ir de lo particular a lo general. --- --- --- --- ---
56. Prefiero que el profesor nos de una secuencia definida de pasos para resolver los problemas. --- --- --- --- ---
57. Resuelvo ejercicios “saltándome” pasos, apoyándome en la intuición. --- --- --- --- ---

Ejercitación, aplicación y transferencia:

58. Para estudiar me limito a hacer los ejercicios que orientó el profesor (**) --- --- --- --- ---
59. Me gusta inventar nuevos ejercicios que resolver (*) --- --- --- --- ---
60. Repito una y otra vez los mismos ejercicios para “fijarlos” (**) --- --- --- --- ---
61. Insisto en conocer los procedimientos generales de resolución de problemas en vez de hacer una y otra vez los mismos ejercicios (*) --- --- --- --- ---
62. Busco en la vida diaria ocasiones para poder ejercitar lo aprendido (*) --- --- --- --- ---

... ANEXO 6

Metacognición:

63. Como sé que al examinarme me pongo nervioso trato de imaginarme que
estoy en una especie de competencia deportiva..... --- --- --- --- ---
57. Sé que mi método de estudio es eficiente para cualquier asignatura..... --- --- --- --- ---
58. Trato de repasar a mis compañeros ciertos temas porque sé que así yo
mismo llego a entenderlos mejor..... --- --- --- --- ---
59. La mejor preparación para un examen es estar en condiciones de aclararle
dudas a los demás compañeros o repasarles la materia..... --- --- --- --- ---
60. Sé que estoy preparado en una asignatura cuando “veo” en mi mente un
esquema general de toda la materia..... --- --- --- --- ---

ANEXO 7

FRECUENCIA DE SELECCIÓN DE LOS ITEMS PERSONALIDAD POR LOS ALUMNOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

ITEM	ARA		BRA		Chi ²	Prob.	Significa tividad
	SEL	NO SEL	SEL	NO SEL			
1.	35	0	36	0	0.00	1	
2.	35	0	20	16	17.6	0.000	0.01
3.	35	0	24	12	11.77	0.000	0.01
4.	33	2	27	9	3.68	0.046	0.05
5.	29	6	23	13	2.36	0.107	
6.	31	4	21	15	6.81	0.002	0.01
7.	24	5	25	11	1.84	0.155	
8.	30	5	22	14	5.70	0.013	0.01
9.	33	2	27	9	0.11	0.605	
10.	30	5	17	18	10.09	0.001	0.01
11.	33	2	30	6	1.18	0.26	
12.	31	4	24	12	3.07	0.045	0.05
13.	32	3	24	12	0.008	0.806	
14.	31	4	31	5	0.000	1	
15.	27	8	29	6	0.004	0.78	
16.	29	6	21	15	4.04	0.037	
17.	24	11	16	19	3.28	0.56	
18.	31	4	27	9	1.37	0.22	
19.	34	1	22	14	11.75	0.000	0.01
20.	31	4	14	22	16.80	0.000	0.01
21.	29	6	13	23	14.17	0.000	0.01
22.	9	26	17	19	2.67	0.085	
23.	33	2	33	3	0.000	1	
24.	27	8	24	12	0.51	0.430	
25.	14	21	10	26	0.70	0.322	
26.	29	6	26	10	0.62	0.396	
27.	32	3	18	18	12.70	0.000	0.01
28.	18	17	25	11	1.72	0.149	
29.	27	8	24	12	0.51	0.430	
30.	22	13	12	24	5.07	0.018	0.01
31.	9	26	23	13	8.96	0.02	
32.	12	23	10	26	0.11	0.614	
33.	15	20	17	19	0.02	0.813	
34.	31	4	10	26	24.45	0.000	0.01
35.	31	4	12	24	20.42	0.000	0.01
36.	31	4	25	11	2.83	0.079	
37.	33	2	32	4	0.15	0.674	
38.	32	3	8	28	31.80	0.000	0.01
39.	27	8	24	12	0.51	0.430	
40.	31	4	27	9	1.37	0.220	
41.	21	14	19	17	0.14	0.630	
42.	26	9	28	8	0.004	0.786	
43.	27	8	31	5	0.45	0.372	
44.	33	2	25	11	5.76	0.012	0.01
45.	31	4	20	16	7.99	0.003	0.01
46.	35	0	31	5	3.32	0.054	0.05
47.	31	4	28	8	0.80	0.343	
48.	35	0	27	9	7.89	0.002	0.01

ANEXO 8

FRECUENCIA DE SELECCIÓN DE LOS ITEMS PERSONALIDAD POR LOS ALUMNOS DE 10^{mo} y 12^{mo} grados .

ITEM	10 ^{mo}		12 ^{mo}		Chi ²	Probabilidad
	SEL	NO SEL	SEL	NO SEL		
1.	40	0	31	0	0.0001	1.00
2.	38	2	17	14	13.918	0.000
3.	38	2	21	10	7.400	0.007
4.	38	2	22	9	5.978	0.014
5.	34	6	18	13	5.164	0.023
6.	36	4	16	15	11.245	0.001
7.	35	5	20	11	4.050	0.044
8.	36	4	17	14	9.627	0.002
9.	30	10	21	10	0.167	0.683
10.	32	8	15	16	6.451	0.011
11.	38	2	25	6	2.307	0.129
12.	34	6	21	10	2.073	0.150
13.	26	14	20	11	0.000	1.000
14.	34	6	28	3	0.095	0.757
15.	30	10	26	5	0.378	0.538
16.	34	6	16	15	7.812	0.005
17.	28	12	12	19	5.738	0.017
18.	36	4	22	9	3.053	0.081
19.	40	0	16	15	21.721	0.0000
20.	30	10	15	16	4.244	0.039
21.	30	10	12	19	8.077	0.004
22.	8	32	18	13	9.324	0.002
23.	38	2	28	3	0.088	0.767
24.	30	10	21	10	0.167	0.683
25.	16	24	8	23	1.002	0.317
26.	34	6	21	10	2.073	0.050
27.	38	2	12	19	23.934	0.000
28.	21	19	22	9	1.781	0.182
29.	32	8	19	12	2.168	0.141
30.	16	24	6	25	2.582	0.108
31.	24	16	10	21	4.332	0.637
32.	14	26	18	13	2.879	0.090
33.	16	24	16	15	0.540	0.462
34.	32	8	9	22	16.564	0.000
35.	32	8	11	20	12.687	0.000
36.	34	6	22	9	1.308	0.253
37.	38	2	27	4	0.573	0.449
38.	36	4	4	27	39.126	0.000
39.	32	8	19	12	2.168	0.141
40.	34	6	24	7	0.260	0.610
41.	22	18	18	13	0.000	0.986
42.	32	8	22	9	0.365	0.546
43.	32	8	26	5	0.012	0.913
44.	36	4	22	9	3.053	0.081
45.	36	4	15	16	12.961	0.000
46.	40	0	26	5	4.695	0.030
47.	36	4	23	8	2.083	0.149
48.	40	0	22	9	10.805	0.001

ANEXO 9

CORRELACIÓN ENTRE ITEM DE PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO

ITEM	CORRELACIONES	ITEM	CORRELACIONES
1	0.373**	25	0.663**
2	0.388**	26	0.022
3	0.431**	27	0.470**
4	0.396**	28	-0.163
5	0.205	29	0.082
6	0.330**	30	0.125
7	0.360**	31	0.315**
8	0.375**	32	-0.416**
9	-0.091	33	-0.115
10	0.250*	34	0.904**
11	0.190	35	0.414**
12	0.239	36	0.171
13	-0.167	37	0.066
14	-0.004	38	0.559**
15	-0.025	39	0.113
16	0.188	40	0.310**
17	0.107	41	-0.062
18	0.128	42	-0.113
19	0.341**	43	-0.120
20	0.370**	44	0.232
21	0.494**	45	0.399**
22	-0.314**	46	0.228
23	0.005	47	0.051
24	-0.005	48	0.269*

ANEXO 10

SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES PARA ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO. (PARA TODA LA MUESTRA)(POR ÍTEMS DE AUTOESTIMA)

ITEMS	\bar{X} ARA	\bar{X} BRA	t_v
1.	3.51	3.47	0.163
2.	3.89	3.64	0.817
3.	5.37	4.69	2.721*
4.	5.77	5.69	0.427
5.	5.54	4.72	3.135**
6.	5.23	4.19	4.759**
7.	5.29	3.75	4.832**
8.	5.14	4.03	3.331**
9.	5.26	4.83	0.992
10.	5.71	5.36	1.895
11.	5.63	5.14	2.241**
12.	5.49	5.64	-0.685
13.	5.83	5.17	3.416**
14.	5.63	5.28	1.863
15.	5.26	4.61	2.606**
16.	4.89	4.25	1.839
17.	5.37	4.28	4.467**
18.	4.91	4.67	0.611
19.	5.37	4.94	1.310
20.	4.51	3.69	2.058*
21.	4.77	5.03	-0.837
22.	4.74	3.94	1.772
23.	4.66	3.56	3.286**
24.	5.29	3.81	4.246**
Autoestima general	123.06	108.39	3.851**

ANEXO 11

**TABLA RESUMEN DE FRECUENCIAS DE LOS RECUENTOS Y PORCENTAJES
DE LAS ÁREAS DE AUTOESTIMA.**

Dimensiones	Rendimiento Académico				Grados			
	ARA		BRA		10 ^{mo}		12 ^{mo}	
	APP	APN	APP	APN	APP	APN	APP	APN
HEC	31	5	26	9	29	11	28	3
HPC	22	14	10	25	14	26	18	13
HVS	10	26	2	33	2	38	10	21
HPPAPPT	25	11	18	17	14	26	14	17
HCRO	20	16	11	24	15	25	17	14
AUTOEGEN	108	72	67	108	74	126	87	68

ANEXO 11.A

**TABLA RESUMEN DE FRECUENCIAS DE LOS RECuentOS Y PORCENTAJES
DE LAS ÁREAS DE AUTOESTIMA (SEXO).**

Dimensiones	F		M	
	APP	APN	APP	APN
HEC	27	5	30	9
HPC	14	18	18	21
HVS	5	27	7	32
HPPAPPT	21	11	21	18
HCRO	14	18	18	21
AUTOEGEN	81	79	94	101

ANEXO 11.B

**TABLA DE FRECUENCIA DE LOS RECuentOS Y PORCENTAJES DE LA
DIMENSIÓN: HACIA EL ESQUEMA CORPORAL.**

Totales por ítems	Grado		Rendimiento académico		Sexo	
	10 ^{mo}	12 ^{mo}	ARA	BRA	Femenino	Masculino
12	1	3	3	1	1	3
13	0	2	2	0	0	2
14	2	0	0	2	0	2
15	5	2	4	3	3	4
16	2	0	2	0	2	0
17	6	6	6	6	7	5
18	4	6	5	5	2	8
19	2	6	6	3	7	2
20	6	3	3	6	5	4
21	6	0	1	5	3	3
22	3	3	3	3	1	5
23	1	0	1	0	0	1
24	1	0	0	1	1	0

ANEXO 11.C

**TABLA DE FRECUENCIA DE LOS RECuentOS Y PORCENTAJES DE LA
DIMENSIÓN: HACIA LA POTENCIA COGNOSCITIVA**

Totales por ítems	Grados		Rendimiento Académico		Sexo	
	10 ^{mo}	12 ^{mo}	ARA	BRA	Femenino	Masculino
12	0	3	3	0	0	3
15	2	0	0	2	0	2
16	2	1	3	0	2	1
17	0	2	2	0	0	2
18	0	5	5	0	2	3
19	2	0	2	0	0	2
20	0	2	2	0	0	2
21	2	2	2	2	0	4
24	6	0	0	6	4	2
25	0	6	6	0	6	0
26	4	2	3	3	1	5
27	4	5	5	4	7	2
28	4	3	3	4	4	3
29	8	0	0	8	4	4
30	6	0	0	6	2	4

ANEXO 11.D

**TABLA DE FRECUENCIA DE LOS RECUENTOS Y PORCENTAJES DE LA
DIMENSIÓN: HACIA LOS PROYECTOS O PLANES DE ACCIÓN Y LAS
PERSPECTIVAS TEMPORALES.**

Totales por ítems	Grados		Rendimiento Académico		Sexo	
	10 ^{mo}	12 ^{mo}	ARA	BRA	Femenino	Masculino
7	0	1	1	0	0	1
8	0	3	3	0	0	3
9	0	1	1	0	0	1
11	6	3	5	4	2	7
12	2	2	2	2	4	0
13	0	4	4	0	3	1
14	6	5	7	4	7	4
15	8	6	6	8	6	8
16	0	5	5	0	2	3
17	8	1	2	5	2	7
18	10	0	0	10	6	4

ANEXO 11.E

**TABLA DE FRECUENCIA DE LOS RECUENTOS Y PORCENTAJES DE LA
DIMENSIÓN: HACIA LOS VALORES SUSTENTADOS**

Totales por ítems	Grados		Rendimiento Académico		Sexo	
	10 ^{mo}	12 ^{mo}	ARA	BRA	Femenino	Masculino
17	0	2	2	0	0	2
21	0	3	3	0	3	0
23	2	3	3	2	0	5
25	0	2	2	0	2	0
26	3	0	2	1	0	3
27	6	4	4	6	8	2
28	12	7	9	10	10	9
29	4	1	1	4	4	1
30	13	9	10	12	5	17

ANEXO 11.F

**TABLA DE FRECUENCIA DE LOS RECuentOS Y PORCENTAJES DE LA
DIMENSIÓN: HACIA LA CAPACIDAD DE RELACIONARSE CON LOS
OTROS**

Totales por ítems	Grados		Rendimiento Académico		Sexo	
	10 ^{mo}	12 ^{mo}	ARA	BRA	Femenino	Masculino
6	2	0	0	2	2	0
14	0	1	1	0	0	1
16	0	3	3	0	3	0
17	0	2	2	0	2	0
19	0	1	1	0	0	1
20	0	3	3	0	0	3
21	2	0	0	2	2	0
25	0	2	2	0	0	2
27	2	2	2	2	0	4
28	2	0	0	2	2	0
31	0	1	1	0	0	1
32	2	2	1	3	1	3
33	2	0	2	0	0	2
34	0	4	4	0	4	0
35	5	6	8	3	5	6
36	5	0	0	5	4	1
37	1	1	1	1	1	1
39	1	0	0	1	1	0
40	6	0	2	4	3	3
41	2	0	0	2	0	2
42	8	3	3	8	2	9

ANEXO 12

SIGNIFICACIÓN DE MEDIAS INDEPENDIENTES PARA ALUMNOS DE 10^{MO} Y 12^{MO} GRADOS.

ITEM	\bar{X} 12 ^{mo}	\bar{X} 10 ^{mo}	t_v
1.	3.42	3.55	-0.496
2.	3.71	3.80	-0.295
3.	4.71	5.28	-2.16
4.	5.65	5.80	-0.81
5.	4.97	5.25	-1.008
6.	4.32	5.00	-2.84
7.	3.94	4.95	-2.84
8.	3.77	5.20	-4.15
9.	4.90	5.15	-0.553
10.	5.30	5.70	-1.93
11.	5.03	5.65	-2.71
12.	5.58	5.55	0.136
13.	5.29	5.65	-1.63
14.	5.19	5.65	-2.41
15.	4.71	5.10	-1.52
16.	4.13	4.90	-2.13
17.	4.26	5.25	-3.91
18.	4.45	5.05	-1.49
19.	4.84	5.40	-1.70
20.	3.55	4.53	-2.40
21.	4.90	4.90	0.010
22.	3.74	4.80	-2.31
23.	3.45	4.60	-3.43
24.	3.55	5.30	-4.99
Autoestima general	107.39	122.00	-3.720

ANEXO 13: CORRELACIÓN DE ÍTEM DE AUTOESTIMA CON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ITEM	Organización preliminar de la información	Individualización del proceso	Recepción primaria de la información	Lectura comprensiva	Reconstrucción del material primario	Taxonomías operativas y esquemas lógicos	Procesamiento mnémico	Pensamiento crítico y/o creativo	Globalidad- Secuencialidad	Ejercitación, Aplicación y transferencia	Metacognición
1	-0.131	0.057	-0.103	0.032	-0.088	-0.110	-0.092	-0.196	-0.214	-0.214	0.182
2	-0.065	0.124	0.086	0.006	0.070	0.170	0.149	-0.160	0.007	0.007	0.115
3	0.145	-0.091	0.114	0.335**	0.193	0.389**	-0.049	-0.039	0.298*	0.298*	0.071
4	0.161	-0.004	0.267*	0.283*	0.254*	0.214*	-0.030	0.010	0.172	0.172	-0.133
5	-0.008	0.094	-0.113	0.031	-0.003	0.232	0.350**	0.282*	0.243*	0.243*	-0.086
6	0.354**	-0.014	0.150	0.269*	-0.154	0.371**	0.156	-0.040	0.265**	0.265**	0.081
7	-0.026	0.152	0.03	0.335**	0.085	0.274*	-0.030	-0.121	0.249*	0.240*	-0.272*
8	0.237*	0.053	0.416**	0.542**	0.342**	0.598**	0.101	0.121	0.503**	0.503**	-0.001
9	-0.082	0.175	-0.113	-0.037	-0.220	0.277*	0.088	-0.002	0.240*	0.240**	-0.071
10	0.232	0.099	0.171	0.265*	0.230	0.347**	0.123	-0.151	0.232	0.232	-0.054
11	0.390**	0.210	-0.043	0.124	-0.036	0.249*	0.275*	-0.075	0.322**	0.322**	0.038
12	0.080	0.039	0.356**	0.230	0.321**	0.163	0.134	0.102	0.138	0.138	0.156
13	0.394**	0.028	0.106	0.253*	0.181	0.402**	0.235*	-0.031	0.290*	0.290*	-0.033
14	0.304**	0.169	-0.039	0.187	0.118	0.219	0.058	-0.315**	0.113	0.113	-0.180
15	0.147	0.143	-0.066	-0.030	-0.014	0.237*	0.172	-0.212	0.291*	0.291*	0.115
16	-0.178	0.200	0.015	0.159	-0.181	0.175	0.309**	0.137	0.364**	0.364	0.086
17	0.281	0.140	0.289*	0.298*	0.305**	0.520**	0.436**	0.186	0.480**	0.480**	0.001
18	0.339**	0.067	0.177	0.174	0.134	0.164	0.058	0.261*	0.092	0.092	0.242*
19	0.157	0.142	-0.051	0.063	0.046	-0.010	0.316**	-0.070	0.072	0.072	0.146
20	0.245*	0.359**	0.032	0.100	-0.005	0.141	0.355**	-0.007	0.155	0.155	0.147
21	0.203	0.127	0.114	0.197	0.074	-0.080	0.271*	-0.195	-0.138	-0.138	0.007
22	0.238	0.315**	0.267*	0.178	0.006	0.263*	0.273*	0.028	0.080	0.080	0.094
23	0.114	0.164	-0.113	0.095	0.018	0.084	0.299*	-0.018	0.185	0.185	0.081
24	0.336**	0.071	0.090	0.203	0.136	0.191	0.296*	0.066	0.247*	0.247*	0.248*
Auto Estima general	0.267*	0.227	0.298*	0.291*	0.288*	0.390**	0.334**	-0.040	0.338**	0.338**	0.089

ANEXO 14

CORRELACIÓN DE CADA ÍTEM DE AUTOESTIMA CON LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD.

ITEM	Cognición motivada	Cognición o autoestima cognitiva	Limitaciones generales	Fuentes de aprendizaje estratégico	Independencia	Autovaloración o Autoestima	Total
1	-0.018	0.123	-0.153	0.044	0.003	-0.003	0.025
2	-0.030	0.111	-0.204	-0.027	0.132	0.030	0.040
3	0.278	0.115	0.004	-0.015	0.180	-0.109	0.129
4	0.204	0.253*	-0.149	0.298	0.129	-0.052	0.162
5	0.173	0.307**	0.065	-0.295*	0.374**	0.219	0.292*
6	0.170	0.460**	0.098	-0.112	0.233	0.089	0.310**
7	0.350**	0.500**	-0.141	-0.281*	0.378**	0.211	0.382**
8	0.508**	0.406**	0.090	0.227	0.471**	0.165	0.514**
9	0.111	0.122	-0.027	-0.077	0.111	0.346**	0.195
10	0.390**	0.133	0.211	0.046	0.251*	0.257*	0.339**
11	0.393**	0.342**	0.370**	-0.140	0.518**	0.564**	0.580**
12	0.122	0.006	-0.004	0.175	0.050	0.062	0.093
13	0.401**	0.288*	0.155	-0.159	0.333**	0.299*	0.395**
14	0.199	0.280*	0.279*	-0.054	0.394**	0.328**	0.399**
15	0.172	0.211	-0.124	-0.016	0.309**	0.214	0.249*
16	0.265*	0.304**	0.452**	-0.160	0.410**	0.467**	0.484**
17	0.548**	0.529**	-0.203	0.312**	0.498**	0.270*	0.577**
18	0.206	0.332**	0.448**	-0.106	0.374**	0.628**	0.528**
19	0.239*	0.219	0.307**	-0.054	0.394**	0.408**	0.415**
20	0.274*	0.295*	0.465**	-0.175	0.409**	0.442**	0.475**
21	0.224	0.050	0.148	-0.124	0.031	0.115	0.127
22	0.426**	0.385**	0.214	-0.041	0.259*	0.401**	0.481**
23	0.302*	0.303*	0.248*	-0.228	0.383**	0.446**	0.436**
24	0.285*	0.302*	0.481**	-0.109	0.466**	0.585**	0.552**
Autoestima general	0.455**	0.477**	0.253*	-0.102	0.528**	0.504**	0.620**